

Selbstbestimmung bei Frauen mit geistiger Behinderung – Vom Privaten zur politischen Teilhabe

vorgelegt von

Karoline Klamp-Gretschel

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der
Philosophie in den Erziehungswissenschaften (Dr. phil.)
im Fachbereich 03 – Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Gießen 2015

Tag der Disputation: 12.10.2015

Betreuerin: Frau Prof. Dr. Reinhilde Stöppler

Betreuer: Herr Prof. Dr. Thomas Brüsemeister

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	6
Danksagung	7
1. Einleitung	8
TEIL 1 – Theoretische Implikationen	15
2. Geistige Behinderung – Eine Annäherung an die Zielgruppe	15
2.1. Medizinische Perspektive	16
2.2. Psychologisch-therapeutische Perspektive	19
2.3. Soziologische Perspektive	21
2.4. Pädagogische Perspektive	23
2.5. Bildung und Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung	25
3. Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung in der Lebenslaufperspektive	38
3.1. (Frühes) Kindesalter	39
3.1.1. Prä- und postnatale Phase	39
3.1.2. Frühförderung	41
3.1.3. Kindertagesstätte	42
3.2. Schulalter	43
3.2.1. Beschulung	43
3.2.2. Pubertät	46
3.2.3. Freizeit	48
3.3. Erwachsenenalter	48
3.3.1. Partner_innenschaften	49
3.3.2. Mutterschaft	50
3.3.3. Arbeit	53
3.3.4. Wohnen	55
4. Politische Teilhabe im Kontext aktueller sonderpädagogischer Paradigmen	57
4.1. Selbstbestimmung	57
4.2. Normalisierungsprinzip	60
4.3. Inklusion	62
4.4. Partizipation und Teilhabe	63
Zusammenfassendes Resümee Teil I	67

TEIL 2 – Politische Teilhabe in Bildungskontexten	72
5. Perspektiven der Politikdidaktik	72
5.1. Grundlagen politischer Bildung	72
5.1.1. Historische Entwicklung	72
5.1.2. Funktionen der politischen Bildung in der Gegenwart	79
5.2. Bedingungen der Politikdidaktik	81
5.2.1. Personale Ressourcen in der politischen Bildung	81
5.2.2. Strukturelle Ressourcen in der politischen Bildung	83
5.2.3. Fachdidaktische Ressourcen und Prinzipien der Politikdidaktik	84
6. Politische Teilhabe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	92
6.1. Darstellung der Bildungsinhalte zur politischen Teilhabe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der BRD	92
6.2. Vergleich der schulischen Inhalte	106
7. Politische Teilhabe in der Erwachsenenbildung	113
7.1. Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin	113
7.2. Bildung im Erwachsenenalter	117
7.3. Geschlechtsspezifische Erwachsenenbildung	121
7.4. Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung	123
7.4.1. Seminare zur politischen Teilhabe	124
7.4.2. Projekte zur politischen Teilhabe	132
Zusammenfassendes Resümee Teil II	140
TEIL 3 – Bildungsangebot im Forschungskontext	145
8. Bildungsangebot zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung	145
8.1. Strukturelle Bedingungen	146
8.1.1. Organisationsform des Bildungsangebots	146
8.1.2. Räumliche Ausstattung des Bildungsangebots	150
8.2. Personelle Bedingungen	153
8.2.1. Teilnahmevoraussetzungen für Frauen mit geistiger Behinderung	154
8.2.2. Anwesenheit von Betreuungspersonal	161
8.2.3. Personelle Kompetenzen von Kursleiterin und Assistentin	162
8.3. Inhaltliche Ausrichtung des Bildungsangebots	165
8.3.1. Didaktisch-methodische Gestaltung des	167

Bildungsangebots	
8.3.2. Einheit Eins - Was ist Politik?	170
8.3.3. Einheit Zwei - Was ist Wählen?	175
8.3.4. Einheit Drei - Welche Rechte habe ich?	177
8.3.5. Einheit Vier - Wie kann ich mich in meiner Einrichtung einsetzen?	179
8.3.6. Einheit Fünf - Was ist eine Frauenbeauftragte?	182
8.3.7. Einheit Sechs - Was ist eine Selbstvertretungsgruppe?	184
8.3.8. Einheit Sieben - Was ist ein Ehrenamt?	186
8.3.9. Einheit Acht - Abschluss	188
9. Darstellung der Forschungsmethodik	190
9.1. Problemzentriertes Interview	190
9.2. Entwicklung des Interviewleitfadens	195
9.3. Methodik zur Auswertung der Interviews	198
9.4. Gütekriterien qualitativer Forschung	201
10. Datenerhebung im Kontext des Bildungsangebots zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung	203
10.1. Interviews mit den Teilnehmerinnen des Bildungsangebots	206
10.2. Darstellung der Ergebnisse der ersten Interviews	209
10.3. Darstellung der Ergebnisse der zweiten Interviews	218
10.4. Interpretation und Deutung der Ergebnisse	226
11. Implikationen des Bildungsangebots	243
11.1. Perspektive der Forscherin	243
11.2. Methodendiskussion	246
11.3. Modifizierung des Bildungsangebots	249
Zusammenfassendes Resümee Teil III	253
12. Schlussbetrachtung	258
Literaturverzeichnis	264
Rechtsquellenverzeichnis	288
Internetquellenverzeichnis	291
Medienverzeichnis	293
Eigenständigkeitserklärung	294
Anhang	auf CD

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI 2005, 23)	18
Abbildung 2: Verteilung der Themen in den Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Bundesländer	108
Abbildung 3: Perspektiven der Forschung bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung (Janz/Terfloth 2009, 13)	203
Abbildung 4: Vermutete Einflussfaktoren auf politische Teilhabe zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung	206
Abbildung 5: Einflussfaktoren auf politische Teilhabe zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung nach Auswertung des Forschungsvorhabens	235

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Thematisierung politischer Partizipation in den Bildungs-, Unterrichts- und Lehrplänen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer	94
Tabelle 2: Ergebnisse der ersten Interviews	211
Tabelle 3: Ergebnisse der zweiten Interviews	219

Danksagung

Ich danke allen Menschen, die mich im Verlauf dieser Arbeit unterstützt und aufmunternd begleitet haben. Die stetige Motivation und das große Interesse an meinem Forschungsvorhaben haben mich immer wieder ermutigt weiterzumachen.

Mein besonderer Dank geht an Markus, meine Eltern, meine Schwester, meine Familie, meine Freund_innen und Kolleg_innen, die Verständnis für alle Höhen und Tiefen im Schreibprozess hatten. Einen großen Dank auch an Deborah für das Korrekturlesen der Arbeit.

Ich bedanke mich auch bei den Teilnehmerinnen des Bildungsangebots und den Mitarbeiterinnen des Sozialen Diensts.

Ebenso bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Reinhilde Stöppler, die diese Arbeit von Anfang an betreut und begleitet hat, sowie bei Herrn Prof. Dr. Thomas Brüsemeister für das Zweitgutachten und die Unterstützung bei empirischen Fragestellungen.

1. Einleitung

„Ich denk mal,
dass ich bestimmt in der Politik
mitmachen kann“
(Teilnehmerin A, NA, Zeile 48).

Vor dem Hintergrund der seit 2009 in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und den daraus resultierenden Forderungen nach Teilhabe und Inklusion stellt sich die Frage, inwiefern Frauen mit geistiger Behinderung gesellschaftlich partizipieren und die Gelegenheit erhalten, ihre Bedürfnisse in der (privaten) Lebensgestaltung einzubringen.

In der Realität zeigt sich, dass Frauen mit geistiger Behinderung „mehrdimensionale Diskriminierungen“ (Zinsmeister 2007, 51) erleben und dass das Zusammenwirken der Dimensionen Geschlecht und Behinderung „das Ausmaß gesellschaftlicher Partizipation und Teilhabe wesentlich beeinfluss[t, Anm. K.K.-G.]“ (Windisch 2014, 19). Gleichzeitig zeigt sich eine zunehmende Institutionalisierung der Lebensläufe von Frauen mit geistiger Behinderung (vgl. Römisch 2011, 75ff), da sie sich über die Lebensspanne hinweg in Institutionen der Behindertenhilfe bewegen. Die Zuweisung der Strukturkategorien *Geschlecht* und *Behinderung* prägt zusätzlich Lebensläufe und institutionelle Übergänge (vgl. Schildmann 2015, 93ff), indem sie eine Hierarchisierung zwischen *Nichtbehinderung* und *Behinderung* sowie zwischen *Mann* und *Frau* schafft (vgl. Schildmann 2007, 18). Neben dieser Ungleichbehandlung sind weitere Formen von personeller und struktureller Gewalt zu betrachten, denen Frauen mit geistiger Behinderung ausgesetzt werden (vgl. BMFSFJ 2012).

Diese belasteten und belastenden Lebenssituationen sind demnach nicht nur hinsichtlich der Erschwernisse in der Erledigung alltäglicher Angelegenheiten und gesellschaftlichen Vorannahmen über die Personengruppe, sondern auch bezogen auf konkrete Gefährdungen der Gesundheit zu betrachten. Gesundheit stellt eines der höchsten Güter dar, das für das umfassende Wohlbefinden eines Individuums

verantwortlich ist (vgl. WHO 2014, 1). Die Aufgabe des Staates, in dem das Individuum lebt, besteht darin, Strukturen, die das Wohlbefinden bedrohen, zu verändern oder abzuschaffen. Wesentlich trägt dazu die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der World Health Organisation (WHO) bei, die mit ihrer ressourcenorientierten Sichtweise auf gesundheitliche Beeinträchtigungen und Behinderungen einwirkt und den Abbau von Barrieren fordert, welche Teilhabe verhindern (vgl. Schuntermann 2013, 83).

Während diese spezifischen Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung in ihrem belastenden Ausmaß durchaus politisch wahrgenommen werden (vgl. BMFSFJ 2012), kann eine Anwendung von Strategien zum Abbau struktureller Belastungen im Alltag und in Institutionen (noch) nicht vollständig festgestellt werden (vgl. BMFSFJ 2014, 163). Das Engagement von Frauen mit geistiger Behinderung in gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, z.B. über die Unterbringung von Menschen mit Behinderung in Wohneinrichtungen, bietet als Gegenpart zu strukturellen Veränderungen Potential, vorherrschende Verhältnisse zu beeinflussen. Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung – vor allem im politischen Bereich – gewinnt somit an Bedeutung, wie auch in Artikel 6 der UN-BRK ersichtlich wird,

„die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen zur Sicherung der vollen Entfaltung, der Förderung und der Stärkung der Autonomie der Frauen, um zu garantieren, dass sie die in diesem Übereinkommen genannten Menschenrechte und Grundfreiheiten ausüben und genießen können“.

Die eingeforderte Autonomie und die Gewährung aller Menschenrechte für Frauen mit (geistiger) Behinderung spiegeln das Problem der Hierarchisierung zwischen den Strukturkategorien wider. Zur Umsetzung der Forderung und zur Verbesserung vorherrschender Lebenssituationen „bedarf es geschlechtersensibler Konzepte“ (Weibernetz e.V. 2011, 7).

Die Fokussierung von geschlechtsspezifischen Unterschieden zeigt deutlich auf, dass belastete Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung hinsichtlich der Erfahrungen mit Gewalt (vgl. BMFSFJ 2012), dem Spannungsfeld Institutionalisierung und Lebensentwürfe (vgl. Römisch 2011) und struktureller Hierarchien (u.a. Friske 1995; Schildmann 2007; Jacob/Wollrad 2007; Puschke

2013; Schildmann 2015) auch öffentlich thematisiert werden. Eine Forschungslücke stellen jedoch fehlende Untersuchungen politischer Partizipation von Frauen mit geistiger Behinderung als Instrument zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen dar. Bislang existieren nur wenige Publikationen zur politischen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Über das Mitwirken von Frauen mit geistiger Behinderung an politischer Teilhabe sind kaum Veröffentlichungen vorhanden. Lediglich in den beiden Projekten zur Etablierung und Ausbildung von Frauenbeauftragten in Einrichtungen der Behindertenhilfe von Weibernetz e.V. (siehe Kapitel 7.4.2.) lässt sich die Verbindung zwischen Geschlecht, Behinderung und politischer Partizipation erkennen. In diesen Projekten werden Strategien zur Verbesserung von Lebensbedingungen durch Frauenbeauftragte aufgezeigt, die Beratung, Unterstützung und Fürsprache für andere Frauen mit geistiger Behinderung anbieten (vgl. Weibernetz e.V. 2015a; 2015b).

Die vorliegende Forschungsarbeit verortet sich in diesem Spannungsfeld, indem Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung aufgezeigt und hegemoniale Strukturkategorien sowie damit einhergehende Hierarchisierungen erörtert werden. Darauf basierend wird politische Teilhabe als Instrument des Empowerments zur Veränderung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung eingeführt. Vorhandene Publikationen und Handlungsempfehlungen zur politischen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung werden diskutiert; die den Publikationen zugrunde liegenden Verständnisse von Politik und Teilhabe werden betrachtet und die mögliche Berücksichtigung von Genderperspektiven überprüft. Entsprechende Erkenntnisse bilden die Grundlage für ein zu entwickelndes, geschlechtsspezifisches Bildungsangebot zur Förderung der politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung. Während sich die inhaltliche Struktur eines solchen Bildungsangebots an der Lebensrealität der Teilnehmerinnen und der beabsichtigten Wirkung des Bildungsangebots orientiert (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 157), richtet sich die formale Gestaltung nach politikdidaktischen Prinzipien (vgl. Detjen 2007; Reinhardt 2012) und dem Diskurs über die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Klauß/Lamers 2003, 13ff).

Ziel der Arbeit ist es, politische Teilhabe als mögliches Instrument zur Verbesserung von Lebensbedingungen herauszustellen und die aktuelle Verbreitung der Thematik in förder- und außerschulischen Bildungsangeboten aufzuzeigen.

Zur Konkretisierung des instrumentellen Charakters der Arbeit wird ein Bildungsangebot zur politischen Teilhabe für Frauen mit geistiger Behinderung auf Grundlage vorangestellter Theorien entwickelt. Aufbau, Ablauf und verwendete Materialien werden umfassend dargestellt, so dass das Bildungsangebot weitere Verbreitung finden kann sowie Frauen mit geistiger Behinderung einen Zugang zu politischer Teilhabe erhalten.

Das gesamte Vorgehen basiert auf den zugrunde liegenden Forschungsfragen, die lauten:

- 1) Inwiefern ist politische Teilhabe Inhalt von spezifischen förder- und außerschulischen Bildungsangeboten für Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung?
- 2) Trägt politische Teilhabe zur Verbesserung von Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung bei?
- 3) Wie ist politische Teilhabe zu gestalten, so dass Frauen mit geistiger Behinderung partizipieren können?

Im ersten Teil der Arbeit werden zugrunde liegende theoretische Termini und der wissenschaftstheoretische Bezugsrahmen ausgeführt. Geistige Behinderung unterliegt verschiedenen Sichtweisen - das weitere Vorgehen im Rahmen der Forschungsarbeit gründet sich auf dieses an den Beginn gestellte Verständnis von geistiger Behinderung, welches aus interdisziplinärer Perspektive von Medizin, Psychologie, Soziologie und Pädagogik expliziert wird. Dabei erfolgt keine nach Syndromen differenzierende Auseinandersetzung, da das Hauptinteresse auf den spezifischen Lebensbedingungen liegt, denen Frauen durch die Zuschreibung einer geistigen Behinderung ausgesetzt sind, unabhängig von der Ätiologie der geistigen Behinderung. Des Weiteren werden die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung und der zugrunde liegende Bildungsbegriff fokussiert. Bildung steht nach Wilhelm von Humboldt allen Menschen offen (vgl. von Hentig 1999, 10), während bis in die 1960er Jahre die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger

Behinderung bezweifelt und verhindert wurde (vgl. Stinkes 2008, 86). Aktuell wird Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung in der Lebensspanne anerkannt (vgl. Fornefeld 2009, 136), da das Individuum als „lernfähiges, entwicklungsfähiges und veränderungsfähiges Wesen“ (Antor/Bleidick 1995, 326) begriffen wird.

Die Darstellung der spezifischen Lebensbedingungen erfolgt chronologisch anhand von Lebensphasen und den darin begründet liegenden Konflikten. Zur Verdeutlichung des spezifischen Charakters werden Lebensbedingungen von Frauen mit und ohne (geistige) Behinderung gegenübergestellt. Die Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung bilden die Grundlage für das zu entwickelnde Bildungsangebot, da von Einschränkungen besonders betroffene Lebensbereiche und individuelle Vorerfahrungen den Bedarf nach einem Bildungsangebot zur Vertretung der eigenen Interessen aufzeigen. Im Kontext sonderpädagogischer Paradigmen verstärken sich die dargelegten Auswirkungen von Behinderung, wenn Selbstbestimmung, Inklusion, das Normalisierungsprinzip sowie Partizipation und Teilhabe argumentativ das Recht von Frauen mit geistiger Behinderung auf einen normalisierten Lebensverlauf hervorheben. Als Teil der Gesellschaft obliegt ihnen dieses Recht, da sie als Bürgerinnen anerkannt sind (vgl. Wacker 2005, 13).

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Frage nach der aktuellen Verankerung politischer Teilhabe in förderschulischen und erwachsenbildnerischen Bildungsprozessen für Frauen mit geistiger Behinderung. Schulische Bildungs-, Lehr- und Unterrichtspläne des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer zeigen die Berücksichtigung politischer Bildungsinhalte in der Unterrichtsgestaltung auf, wohingegen Bildungsangebote der Erwachsenenbildung die Berücksichtigung politischer Bildung über das Ende der Schulzeit hinaus dokumentieren. Im Sinne des lebenslangen Lernens sind demnach Inhalte zur politischen Teilhabe über die Lebensspanne hinweg zugänglich - während der Schulzeit potentiell erworbene Kenntnisse können vertieft und bestehende Wissenslücken gefüllt werden (vgl. Hof 2009, 30).

Die Vermittlung der theoretisch aufbereiteten Inhalte bedarf der Kenntnis politischer Bildung als wissenschaftlicher Disziplin, die Rahmenbedingungen und

politikdidaktische Grundlagen zur erfolgreichen Gestaltung von politischen Bildungsangeboten bereitstellt. Die Vorbereitung eines Bildungsangebots zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung beansprucht die Reflexion bestehender Verhältnisse, „damit Lernende durch Perspektivenübernahme und Faktenwissen eine kritische Auseinandersetzung mit politischen Verhältnissen erlernen“ (Detjen 2007, 319).

Die Konkretisierung der theoretischen Grundlagen steht im Mittelpunkt des dritten Teils der Arbeit, in dem ein Bildungsangebot zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung konzipiert wird. Das Bildungsangebot bietet Frauen mit geistiger Behinderung Informationen über Politik und betont notwendige Kompetenzen zur politischen Teilhabe. Die Darstellung struktureller und inhaltlicher Bedingungen des Bildungsangebots erhöht die Nachvollziehbarkeit der Konzeption, zudem bietet die detaillierte Darlegung Orientierung für pädagogische Fachkräfte, die das Bildungsangebot in Einrichtungen durchführen möchten.

Zielgruppe des Bildungsangebots sind junge Frauen mit geistiger Behinderung, die für sie neue Kenntnisse zur politischen Teilhabe mit evtl. (kürzlich) in der Förderschule erlernten Inhalten zur politischen Teilhabe verknüpfen. Für Frauen mit geistiger Behinderung im mittleren oder höheren Erwachsenenalter eignet sich ein Bildungsangebot zur politischen Teilhabe ebenso, denn politische Teilhabe wird als Mittel zur Mitbestimmung verstanden, das Lebensverläufe beeinflusst (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 9).

Zur Überprüfung dieser Vorannahme werden die Einschätzungen der Teilnehmerinnen zur politischen Teilhabe und zum Bildungsangebot anhand des problemzentrierten Interviews erfragt (vgl. Friebertshäuser 1997; Witzel 2000; Mayring 2002; Gläser/Laudel 2010). Die Teilnehmerinnen werden hierbei als Expertinnen für ihre Lebensbedingungen wahrgenommen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 11f).

Anschließend werden diese Ergebnisse mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2002; Gläser/Laudel 2010) und in einen Bezug zur Wirkung des Bildungsangebots auf die Teilnehmerinnen gesetzt. Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse lassen sich kritisch betrachten und bieten eine Grundlage für die Überarbeitung des Bildungsangebots. Kritische Aufmerksamkeit liegt vor

allem auf dem Einfluss der Kursleiterin und der Assistentin auf den Bildungsprozess (vgl. Ackermann et al. 2010, 83) und der Interpretation der Ergebnisse im Sinne des „Fremdverstehens“ (Pixa-Kettner/Bargfrede/Blanken 1996, 24) von Frauen mit geistiger Behinderung. Die resultierenden Modifikationen des Bildungsangebots werden ergänzt und bieten weitere Hinweise zur konkreten Umsetzung in der pädagogischen Praxis.

Die Arbeit schließt mit einer Schlussbetrachtung, die Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte zur Vermittlung von Inhalten zu politischer Teilhabe skizziert und Konsequenzen für zukünftige, institutionelle Entwicklungen aufzeigt, indem u.a. „Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung (..) als gesellschaftliche Aufgabe ernster genommen werden [muss, Anm. d. Verf.] als bisher“ (Erhardt/Grüber 2011, 126).

Das Forschungsvorhaben ist nicht repräsentativ, da es weder in der Zusammensetzung der Teilnehmerinnengruppe, der Anzahl der Teilnehmerinnen wie auch in der Forschungsmethodik repräsentativen Grundsätzen folgt (vgl. Oswald 1997, 73). Zudem lassen sich Einstellungsänderungen der Teilnehmerinnen nicht ausschließlich auf das Bildungsangebot zurückführen, da sie währenddessen alltäglichen Einflüssen von Umfeld und Medien ausgesetzt waren.

Im Folgenden liegt der Fokus auf Frauen mit geistiger Behinderung, so dass meist die Formulierung ‚Frauen mit geistiger Behinderung‘ genutzt wird. Bei allgemeinen Personenbezeichnungen wird eine inklusive Variante verwendet, indem mit dem Gender Gap (z.B. Schüler_innen) möglichst viele geschlechtliche Identitäten inkludiert werden.

TEIL 1 – THEORETISCHE IMPLIKATIONEN

2. Geistige Behinderung – Eine Annäherung an die Zielgruppe

„Geistige Behinderung“ ist aktuell ein sehr umstrittener Begriff; bereits vor fast 20 Jahren postulierte Feuser (1996, o.S.): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. Der Begriff „geistige Behinderung“ wurde von der Elternvereinigung Lebenshilfe mit Gründung im Jahr 1958 in Deutschland eingeführt. Speck weist daraufhin, dass der Begriff bereits zuvor im Jahr 1926 durch Hilfsschulrektor Breitbarth auf dem „XI. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu München“ Verwendung fand (vgl. Speck 2005, 43).

Mittlerweile existieren unterschiedliche Perspektiven u.a. der Disziplinen Medizin, Recht, Soziologie, Psychologie und Pädagogik auf das Phänomen Behinderung, so dass eine Diskussion über einen passenden Terminus, der die Gruppe der sogenannten Menschen mit geistiger Behinderung respektvoll, aber auch treffend benennt, entbrannte. Stöppler und Wachsmuth beschreiben die erfolgte Veränderung der Sichtweisen als „von einem defektorientierten funktionalistischen hin zu einem individualistisch subjektorientierten Förderverständnis und damit zu einem grundlegend veränderten Menschenverständnis“ (Stöppler/Wachsmuth 2010, 15).

Ein zentrales Problem liegt darin begründet, dass es sich bei der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung keineswegs um eine homogene, sondern um eine höchst heterogene Gruppe von Individuen handelt, für die eine gemeinsame Bezeichnung gefunden werden soll (vgl. Stöppler 2014, 18). Eine Bezeichnung dient u.a. zur Klassifizierung von Zugangsvoraussetzungen zu einer rechtlichen Unterstützungsleistung - eine Behinderung unterliegt in dem Fall nicht mehr individuellen Gewichtungen, sondern *muss* bestimmte Aspekte erfüllen. Ohne Terminus ist eine Beschreibung der Personengruppe nicht möglich, was besonders im rechtlichen Bereich notwendig bleibt (vgl. Speck 2005, 137).

Eine weitere Schwierigkeit ist in der Wortwahl des aktuell verwendeten Begriffes zu sehen, denn der Terminus „geistige Behinderung“ wirft die Frage auf, wie der „Geist“ behindert sein kann. In diesem Kontext stellt sich der Begriff „geistige Behinderung“ als besonders stigmatisierend, bezogen auf soziale und gesellschaftliche Teilhabe,

dar (vgl. ebd., 136). Aufgrund dessen werden Alternativen formuliert wie z.B. ‚Lernschwierigkeiten‘, ‚Lernbeeinträchtigungen‘, ‚mentale Einschränkungen‘, ‚geistige Handicaps‘, etc. Als Beispiel für eine alternative Bezeichnung dient die Begriffswahl von Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V., die sich als ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ bezeichnen (vgl. Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. 2015, o.S.). Der Begriff wurde von Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. selbst gewählt und wird nicht wie ‚Mensch mit geistiger Behinderung‘ als stigmatisierend erlebt (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ verwendet, der als Kompromiss zwischen den Zweifeln an der ‚Behinderung des Geistes‘ und dem wissenschaftstheoretischen sowie rechtlichen Verständnis des Begriffs ‚geistige Behinderung‘ verstanden wird. Der Fokus liegt auf dem ersten Teil der Begrifflichkeit, dem ‚Menschen‘, dessen Bedürfnisse, Erwartungen, Ziele und Wünsche im Vordergrund stehen. Der zweite Teil der Begrifflichkeit ‚geistige Behinderung‘ erhält dabei die o.a. erforderliche Zuweisung als ‚Anhängsel‘.

Im Folgenden werden Definitionen von geistiger Behinderung aus den wissenschaftlichen Perspektiven der Medizin, Psychologie, Soziologie und Pädagogik dargelegt und anschließend durch Implikationen von Bildung und Bildungsfähigkeit ergänzt.

2.1. Medizinische Perspektive

Die WHO definiert ‚geistige Behinderung‘ in ihrer ‚International Classification of Diseases‘ (ICD-10) (vgl. DIMDI 2012) in Kapitel V als Intelligenzstörung oder –minderung, u.a. zwar als

„ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten. Eine Intelligenzstörung kann allein oder zusammen mit jeder anderen psychischen oder körperlichen Störung auftreten“ (ebd., Kapitel V, F70-79).

Die Definition weist auf eine individuelle Entwicklung hin, die nicht dem Entwicklungsstand anderer gleichaltriger Menschen entspricht, da das erwartete Entwicklungsniveau unter Umständen nicht erreicht wird und die Entwicklung auf einem früheren Niveau stehen bleibt. Defizite werden in den Bereichen Kognition, Sprache, Motorik und soziale Kompetenzen beobachtet und es wird insgesamt die im Vergleich zu Gleichaltrigen anders verlaufende Entwicklung als „Intelligenzstörung“ (ebd.) wahrgenommen. Zentral für die Förderung von Menschen mit Behinderung ist der Hinweis, dass die Entwicklungsverzögerung nicht selbstverständlich mit psychischen oder körperlichen Erkrankungen gemeinsam auftritt, sondern eine Kumulation von ‚Störungen‘ unterschiedlicher Natur im Bereich des Möglichen liegt. Menschen mit geistiger Behinderung können wie alle anderen Menschen auch von weiteren Erkrankungen (in der Definition ‚Störung‘ genannt) betroffen sein (vgl. ebd.). Bei Vorliegen der Diagnose ‚Intelligenzminderung‘ sind im ICD-10 Fördermaßnahmen vorgesehen, denn „[i]ntellektuelle Fähigkeiten und soziale Anpassung können sich verändern. Sie können sich, wenn auch nur in geringem Maße, durch Übung und Rehabilitation verbessern“ (ebd.). Der Formulierung ist die Möglichkeit der positiven Veränderung einer Entwicklungsverzögerung zu entnehmen, wenn auch das Ausmaß der Verbesserung als eher gering eingeschätzt wird. Diese Bewertung lässt sich jedoch als grundsätzliche Befürwortung von Fördermaßnahmen verstehen.

Die American Psychiatric Association verwendete den Begriff ‚mental retardation‘, der durch den Terminus ‚intellectual disability (intellectual developmental disorder)‘ abgelöst wurde (vgl. American Psychiatric Association 2013, o.S.). Das inhaltliche Verständnis des Begriffs lautet wie folgt, „Intellectual disability involves impairments of general mental abilities that impact adaptive functioning in three domains, or areas. These domains determine how well an individual copes with everyday tasks“ (ebd.). Eine ‚geistige Behinderung‘ liegt demnach vor, wenn Einschränkungen in den drei angesprochenen Bereichen, der konzeptuellen, sozialen und praktischen Ebene (conceptual, social, practical domain) vorliegen. Inhaltlich werden Gemeinsamkeiten zur Definition des ICD-10 deutlich, die durch die Neufassung des Klassifikationssystems ‚Diagnostic and statistical manual of mental disorders‘ (DSM-V) der American Psychiatric Association stärker hervortreten,

wobei die vorgestellten Bereiche als Anhaltspunkte zu einem gelingenden Alltag beitragen (vgl. ebd.).

Des Weiteren ist die ICF zu nennen, die neben der ICD-10 zu den Klassifikationssystemen der WHO gehört, sich jedoch durch eine ressourcen- und teilhabeorientierte Perspektive auszeichnet (vgl. Schuntermann 2013, 83). Sie fokussiert Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung bezogen auf Körper und individuelle Teilhabe sowie Komponenten der Kontextfaktoren, die sich in personenbezogene und Umweltfaktoren unterteilen lassen (vgl. DIMDI 2005, 13f).

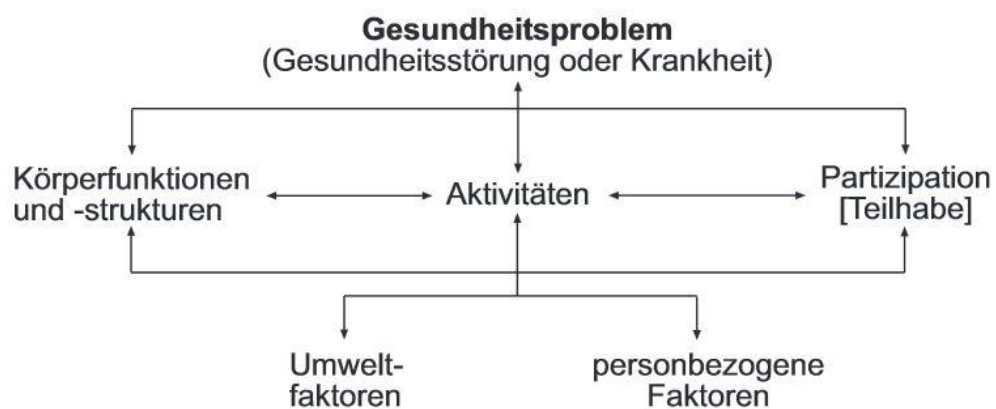


Abb. 1 Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI 2005, 23)

Diese differenzierte Betrachtung ermöglicht es, Behinderung „als eine dynamische Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem (Krankheiten, Gesundheitsstörungen, Verletzungen, Traumen usw.) und den Kontextfaktoren“ (DIMDI 2005, 14) aufzufassen. Behinderung wird maßgeblich durch umgebende Kontextfaktoren beeinflusst, so dass Behinderung nicht mehr ausschließlich als individuelle Problematik, sondern als gesellschaftlich determiniert verstanden wird.

Zusammenfassend ist ‚geistige Behinderung‘ medizinisch als Entwicklungsdefizit, positiver formuliert als Entwicklungsunterschied zu gleichaltrigen Menschen ohne Behinderung, zu verstehen. Rehabilitation und Übung sind Mittel zur Beeinflussung des Defizits und zur Annäherung an die normativ angenommene altersgemäße Entwicklung. Das medizinische Verständnis zeichnet sich primär als defizitorientiert

aus, erst im zweiten Schritt werden rehabilitative Maßnahmen angeführt. Dahingegen bietet die ICF eine ressourcenorientierte Perspektive auf Behinderung, die Teilhabemöglichkeiten berücksichtigt, Behinderung von einer individuellen Problemlage in die Verantwortung der Gesellschaft rückt und „soziale Veränderungen erfordert“ (ebd., 24). Zusätzlich ist das individuelle Gesundheitskonzept von Menschen mit geistiger Behinderung zu berücksichtigen, um entsprechende Interventionen auszuwählen (vgl. Haveman/Stöppler 2014, 33).

Während die Diskussion um einen Begriff prioritär in geisteswissenschaftlichen und aktivistischen Kontexten erfolgt, scheint im medizinischen Bereich der Terminus festzustehen. Anhand von Kompetenzbereichen, die diagnostisch messbar sind, wird eine vermeintlich gerechtfertigte Zuweisung des Begriffs vorgenommen.

2.2. Psychologisch-therapeutische Perspektive

Eine weitere Perspektive auf ‚geistige Behinderung‘ bietet die psychologisch-therapeutische Disziplin, die Behinderung als allen Menschen gleichermaßen innewohnendes Element versteht, wobei individuelle genetische Grundlagen und deren Entwicklungen äußerst vielfältig sind (vgl. Sinason 2000, 27). Die Individualität jedes Menschen wird als Abweichung von einer idealen Norm begriffen, die allerdings kein Mensch vollkommen erfüllt. Als entscheidend für die Zuschreibung einer Behinderung wird das Ausmaß der Abweichung gewertet, das beim Überschreiten einer gesellschaftlich festgelegten Grenze als Behinderung gilt. Behinderung resultiert aus der Kombination von zwei verschiedenen Faktoren, wobei zwischen primärer und sekundärer Behinderung unterschieden wird. Unter einer primären Behinderung wird eine biologisch begründete Behinderung erfasst, die mit dem Wort ‚disability‘ (übersetzt mit ‚Verkrüppelung‘, vgl. ebd., 17) bezeichnet werden kann, dahingegen können Gesellschaft und traumatische Erlebnisse eine sekundäre Behinderung, ‚handicap‘ (übersetzt mit ‚Behinderung‘, vgl. ebd.), auslösen. Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung orientiert sich demnach an ihrer Lebensgeschichte und möglichen Auslösern einer sekundären Behinderung, um zu einer Differenzierung von primärer und sekundärer Behinderung zu gelangen. Nach der Auseinandersetzung mit der sekundären

Behinderung, d.h. mit den erworbenen psychischen Problemen, erhält die primäre Behinderung eine adäquate Förderung (vgl. ebd.).

Niedecken nimmt ebenfalls Bezug auf die gesellschaftliche Dimension von ‚geistiger Behinderung‘, die Behinderung als durch eine fehlende soziale „Erwiderung“ (2003, 14) verschärft betrachtet. Behinderung wird als organisch-biologisch begründet angenommen, erfährt jedoch durch sozial erzeugte Hemmnisse weitere Begrenzungen. Als ebenso einschränkend werden Institutionen begriffen, die „zu festen Regelsystemen verdinglichte hierarchische Interaktionsstrukturen“ (ebd., 17f) geworden sind. Interventionen außerhalb vorgegebener Einrichtungen helfen, Separation aufzubrechen und Inklusion voranzutreiben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Behinderung aus psychologisch-therapeutischer Perspektive organisch-biologisch begründet wird, dass aber auch soziale Einflüsse Behinderung formen und verstärken können; in diesem Fall spricht Sinason von einer „sekundären Behinderung“ (vgl. Sinason 2000, 17).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist demnach ‚geistige Behinderung‘ eine individuelle Gegebenheit mit unterschiedlicher Ätiologie, deren Förderung zur Steigerung des Wohlergehens der einzelnen Person beiträgt. Abweichend u.a. von der medizinischen Sichtweise richtet sich der Fokus auf die Individualität des einzelnen Menschen und dessen Wohlergehen, so dass eine diagnostische Zuschreibung in den Hintergrund rückt.

Bedeutend für die vorliegende Arbeit ist die Berücksichtigung ‚erworbener Behinderungen‘ durch traumatische Erlebnisse, die Menschen mit Behinderung prägen. Insbesondere Frauen mit geistiger Behinderung sind aufgrund spezifischer Lebensbedingungen gefährdet, belastende Erfahrungen zu machen (siehe Kapitel 3), die bei der Förderung politischer Teilhabe zu berücksichtigen sind.

Diese Sichtweise fordert eine sensible Begegnung mit Frauen mit geistiger Behinderung, die möglicherweise primäre und sekundäre Behinderungen aufweisen. Neben einer Förderung körperlicher Funktionen zur Rehabilitation der primären Behinderung wird psychologische Unterstützung notwendig, um Traumata der sekundären Behinderung aufzuarbeiten (vgl. Sinason 2000, 17). Ein

ausdifferenziertes Sondersystem der Behindertenhilfe, in dem Frauen mit geistiger Behinderung leben, trägt zur Stigmatisierung bei, die sich negativ auf die vorliegende geistige Behinderung auswirken kann (vgl. Niedecken 2003, 17f).

2.3. Soziologische Perspektive

Die soziologische Perspektive fokussiert soziale Interaktionen oder Prozesse handelnder Akteur_innen einer Gesellschaft und „erfaßt [sic!] die soziale Wirklichkeit“ (Cloerkes 2007, 2). Behinderung wird damit zunächst nicht fokussiert, eine Differenzierung des soziologischen Verständnisses von Behinderung formuliert Kastl (2010, 41) wie folgt, „unter Soziologie der Behinderung würde man dann im weitesten Sinne die wissenschaftliche Befassung mit Zusammenhängen zwischen Behinderung, sozialen Verhaltensweisen und sozialen Verhältnissen verstehen“. Die Disziplin der Soziologie nimmt demnach an, dass Behinderungen Auswirkungen auf soziale Kontexte haben, in denen sich Menschen mit Behinderung bewegen und sich Verhalten im Kontext geistiger Behinderung verändert, „die soziale Wirklichkeit von Menschen mit Behinderungen“ (Cloerkes 2007, 3) wird fokussiert.

Behinderung lässt sich soziologisch differenzieren, indem die beiden Begriffe, ‚Behinderung‘ und ‚behindert sein‘, unterschieden werden (vgl. ebd., 8). ‚Behinderung‘ ist durch Dauerhaftigkeit - im Unterschied zur Krankheit - und ‚Sichtbarkeit‘ charakterisiert, während ‚behindert sein‘ als negative soziale Reaktion auf einen Menschen aufgrund einer unerwünschten Abweichung von festgelegten Erwartungen auftritt (vgl. ebd., 8). Menschen, die behindert sind, erleben in Abgrenzung zu ‚Behinderung‘ Ablehnung und Diskriminierung, da sie durch ihre Behinderung von den Normvorstellungen der Gesellschaft differieren. Zudem erleben sie negative Reaktionen der Umwelt auf diese Differenz (vgl. ebd.).

Eine ‚Behinderung‘ im Sinne der Dauerhaftigkeit nach Cloerkes (vgl. ebd.) gilt jedoch erst als erreicht, wenn es zu einer Verinnerlichung der negativen sozialen Reaktionen auf die Abweichung von der Norm kommt (vgl. Kastl 2010, 111). Die Verinnerlichung wirkt sich auf die körperliche Erscheinung aus, wenn z.B. durch Modifikationen des Körpers versucht wird, eine Behinderung zu verdecken.

Die Entstehung von Behinderung ist beeinflusst durch gesellschaftliche Kontextfaktoren und Auseinandersetzungen mit der Umwelt (vgl. ebd., 114), die sich schädigend und langfristig auf das Individuum auswirken. Diese negativen Einflüsse „ergeben die eigentliche Behinderung“ (ebd., 112f). Eine langfristige Behinderung ist aus soziologischer Perspektive durch den gesellschaftlichen Kontext geprägt und in ihrem Ausmaß geformt. Daraus ergeben sich Übereinstimmungen mit der pädagogischen und psychologisch-therapeutischen Sichtweise; Behinderung stellt sich in der pädagogischen Perspektive in einem interaktionellen Modell dar (vgl. Speck 2005) und die psychologisch-therapeutische Betrachtung weist daraufhin, dass negative Erfahrungen mit Gesellschaft das Ausmaß von Behinderung beeinflussen (vgl. Sinason 2000; Niedecken 2003).

Behinderung lässt sich zusammenfassend als eine soziale Zuschreibung begreifen, die als Ergebnis der Interaktion von Individuum und Gesellschaft entsteht (vgl. Kastl 2010, 114). Die Einflüsse des Umfelds formen eine langfristige Behinderung, die als negativ konnotierte Abweichung von gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen verinnerlicht wird. Die Verinnerlichung dieser Ablehnungserfahrungen kann Teilhabe an Gesellschaft erschweren oder verhindern, insofern systematische Ausschlüsse dazu führen, dass grundlegende Kompetenzen nicht erworben werden (vgl. ebd., 111).

Gesellschaftliche Konstruktionen von Normen und Werten verdeutlichen die erschwerten Lebensbedingungen, die auftreten, wenn Gesellschaft Individuen aufgrund einer Behinderung ablehnt. Neben der Ablehnung leben viele Menschen mit Behinderung in sozialer Ungleichheit, da Behinderung durch einen geringen sozioökonomischen Status bedingt werden kann (vgl. Cloerkes 2007, 99). Zusätzlich kann gesellschaftliche Ablehnung zu sozialer Ungleichheit führen, z.B. bei Verlust der Arbeitstätigkeit und dem Ausbleiben eines finanziellen Einkommens ist eine entsprechende Förderung bei einer Behinderung nicht mehr möglich. Die individuelle Hilfe zur Selbsthilfe für Menschen mit Behinderung stößt unter diesen Gesichtspunkten an ihre Grenzen, da gesellschaftlich vorgegebene Normen berührt werden. Zur Veränderung der Lebensbedingungen werden neben individuellen Unterstützungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung auch Aufklärungsangebote für deren Umfeld und die Gesellschaft notwendig, so dass sich

Einstellungsänderungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung ergeben (vgl. ebd., 157).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind die Ablehnungserfahrungen, die Menschen mit Behinderung machen, bedeutend (vgl. Kastl 2010), da sie hervorheben, wie stark die persönliche Lebensführung eingeschränkt sein kann (siehe Kapitel 3). Die Möglichkeit durch systematische Ausschlüsse u.a. vom Bildungssystem exkludiert zu werden, zeigt die Notwendigkeit der Bereitstellung von Bildungsangeboten für Menschen mit Behinderung auf, da sie das Grundrecht auf „Zutritts- und Teilhabechancen“ (Markowetz 2007, 212) haben. Durch entsprechende Bildungsangebote wird das individuelle Wissen erweitert und besonders durch Angebote zur politischen Bildung erfahrbar, wie Interessen und Bedürfnisse gesellschaftlichen vertreten werden können.

2.4. Pädagogische Perspektive

Die pädagogische Perspektive betrachtet Behinderung vor allem im Kontext von Erziehung und Bildung. Speck weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass die Beurteilung des Anderen durch Definitionen von Behinderung, Kompetenz, Defizit und vielen anderen Facetten der Persönlichkeit bestimmt wird, die durch eigene Werte und Vorstellungen festgelegt werden. Die andere Person wird dadurch zum Objekt der Bewertungen anderer, so dass es für Menschen mit Behinderung nicht mehr möglich ist, ihre Eigenheit in der Beobachtung und Beurteilung durch Andere ausreichend darzustellen und den eigenen Subjektstatus wiederherzustellen,

„mein Zugang zum Anderen wird immer nur ein Annäherungsversuch sein können. Die damit geforderte apriorische Anerkennung der Andersheit reicht in die ethische Dimension hinein. Pädagogisch primär wichtig wird aus dieser Sicht die menschliche Haltung des Pädagogen gegenüber dem Anderen“ (Speck 2005, 45).

Die Ausführungen weisen auf den Einfluss der gesellschaftlich vorherrschenden Vorstellungen und Angebote hin, die wiederum eine organisch bedingte Behinderung auffangen oder verstärken (vgl. ebd., 48). Diese Betrachtungsweise findet sich auch in der psychologisch-therapeutischen Sichtweise wieder, die eine Unterscheidung in primäre und sekundäre Behinderung vornimmt (vgl. Sinason 2000, 17).

Geistige Behinderungen entwickeln sich trotz Ähnlichkeiten im Entstehungszeitpunkt (prä-, peri- oder postnatal) durch das Einwirken sozialer und somatischer Umweltfaktoren unterschiedlich und differieren hinsichtlich ihrer Erscheinungsformen (vgl. Speck 2005, 56). Pädagogik bezieht sich somit nicht auf homogene Gruppen, sondern nimmt die Individualität der einzelnen Person in den Blick. Aufgabe der Pädagogik ist es, Erziehung und Bildung trotz erschwelter Ausgangsbedingungen zu realisieren und Einfluss auf die Behinderung zu nehmen:

„was pädagogisch zu gestalten ist, bestimmt sich nicht primär oder allein von der Behinderungsart her, der ein Kind zugeordnet wird, und von Normen einer Behinderungs- oder Defizitorientierung, sondern hat sich umgekehrt daran zu orientieren, was ein Kind pädagogisch braucht, um trotz seiner Lernhindernisse die ihm möglichen Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen (Fertigkeiten, Einstellungen) zu erlangen, die ihm eine sinnvolle soziale Teilhabe an seiner Lebenswelt ermöglichen“ (ebd., 69).

Benannt werden in dieser Aussage von Speck Lernhindernisse, die Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Teilhabe an Gesellschaft beeinträchtigen. Die Lernfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wurde lange Zeit in Frage gestellt, eine „systematische Beschulung“ (Fornefeld 2009, 42) erfolgte erst ab Beginn der 1960er Jahre. Im Schlaglicht der gegenwärtigen Diskussionen um Inklusion werden aktuell weitere Fragen zur Bildungsfähigkeit gestellt, wenn die gemeinsame Beschulung geplant wird, jedoch Unklarheiten über Lernziele bestehen (siehe Kapitel 2.5.).

Es existiert ein Spannungsfeld zwischen Erziehung und Behinderung, in dem zwischen wissenschaftlich pädagogischen Bestrebungen und praxisnahen pädagogischen Bedürfnissen ein individueller Mittelweg zu finden ist. ‚Geistige Behinderung‘ wird demnach als Produkt verschiedener kontextueller Wechselwirkungen verstanden (vgl. ebd., 70f). Behinderung lässt sich auch als „pädagogisches Problem“ (Haeberlin 2005, 14) verstehen, wenn die Teilhabe an sozialen Prozessen durch Lernschwierigkeiten und Probleme in der sozialen Interaktion wie Kommunikation und soziale Isolation gekennzeichnet ist (vgl. ebd., 29). Pädagogik agiert demnach als Mittel zur Auseinandersetzung mit Entwicklungshemmnissen, um den Zugang zu Bildung zu ermöglichen (vgl. ebd., 342).

Pädagogisch ist ‚geistige Behinderung‘ als Differenz zwischen den Bereichen Lernen und Erziehung gekennzeichnet. Problematisch ist das Vorliegen einer Behinderung erst, wenn aufgrund mangelnder pädagogischer Ansprache Teilhabe an Gesellschaft gehemmt oder verhindert wird (vgl. Haeberlin 2005). Zugleich wirkt die Umwelt auf das Individuum ein und nimmt Einfluss auf die Behinderung (vgl. Speck 2005).

Zur Bedeutung für die vorliegende Arbeit trägt die pädagogische Perspektive bei, da sie die psychologisch-therapeutische Sichtweise ergänzt; spezifische Lebensbedingungen (siehe Kapitel 3) werden anerkannt und kognitive Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung berücksichtigt, so dass pädagogische Interventionen und Fördermaßnahmen wie z.B. Bildungsangebote daran angepasst werden können.

2.5. Bildung und Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung

Während Bildung für alle Menschen als „demokratisches Bürgerrecht“ (Klafki 2007, 53) bewiesen gilt, wurde seit Beginn der Auseinandersetzung mit der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung ihre Bildungsfähigkeit bzw. Bildungsunfähigkeit diskutiert.

In pädagogische Bemühungen wurden Menschen mit geistiger Behinderung erst im 19. Jahrhundert einbezogen, um im Sinne der Aufklärung Fragen nach ihrer Bildungsfähigkeit zu stellen (vgl. Fornefeld 2009, 32). Eine erste Systematisierung von pädagogischen Bestrebungen zur Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung findet sich bei Georgens und Deinhardt (vgl. Schulz/Dames o.J., o.S.), die in ihrem Buch „Die Heilpädagogik“ aus dem Jahr 1861 den Terminus „Heilpädagogik“ einführten und zudem „erzieherische, (...) soziologische, psychologische, medizinische und unterrichtspraktische Überlegungen und Grundlagen“ (ebd.) zur Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung darlegten.

Durch die Aufnahme in Sonderklassen und Hilfsschulen rückten Schüler_innen mit geistiger Behinderung ab Ende des 19. Jahrhunderts in den Blickwinkel schulischer Bildung, auch wenn sie dort zunächst stärker als „Ballast“ (Fornefeld 2009, 36)

empfundene wurden. Sozialdarwinistische und eugenische Bestrebungen führten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, verstärkt durch den Nationalsozialismus, zu einer Schließung entsprechender Schulen und zur Verfolgung von Menschen mit geistiger Behinderung mit dem Ziel der Vernichtung (vgl. ebd., 37f). Nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurden Menschen mit geistiger Behinderung zunächst aus Bildungsbestrebungen ausgeschlossen, weil ihre Bildungsfähigkeit bestritten wurde (vgl. ebd., 40f). Erst ab den 1960er Jahren wurde durch praktische Erfahrungen von Lehrkräften die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung als „praktisch erwiesen“ (Stinkes 2008, 86) betrachtet, was zur Einführung der Schulpflicht für Menschen mit geistiger Behinderung ab den 1970er Jahren führte (vgl. Feuser 2009, 238).

Währenddessen scheiterte der Versuch, diese praktisch erprobte Bildungsfähigkeit theoretisch zu legitimieren, da eine Orientierung an einem allgemeinen, neuhumanistisch geprägten Bildungsbegriff erfolgte. Eine entsprechende Übertragung auf den sonderpädagogischen Bereich gelang nicht, daraus resultierte der Versuch einer sonderpädagogischen Vertiefung als Variante einer sonderpädagogischen Bildungsdefinition (vgl. ebd.): Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wurde als praktisch und anschaulich orientiert aufgefasst (vgl. Bach 1977, 17). Durch veränderte Diskurse innerhalb der Pädagogik - bezogen auf Sozialwissenschaften und empirische Forschung - verstummte die Diskussion um einen sonderpädagogischen Bildungsbegriff; stattdessen wurden Prozesse zur Lern- und Entwicklungsförderung ebenso wie Kommunikation zu zentralen Begriffen innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Stinkes 2008, 87).

Die gescheiterte Fassung eines sonderpädagogischen Bildungsbegriffs beruht nach Stinkes auf der Tatsache, dass ein eng gefasstes Subjektverständnis – geprägt durch die Ideale der neuhumanistisch geprägten allgemeinen Erziehungswissenschaft - zugrunde gelegt wurde (vgl. ebd.). Bildung wurde innerhalb der allgemeinen Pädagogik als Methode zur Selbsterkenntnis und Vervollkommenheit individueller Kompetenzen verstanden. Durch die Verkennung der gesellschaftlichen Realität entsprachen Menschen mit geistiger Behinderung diesem Anspruch nicht, da in der

Realität Menschen mit geistiger Behinderung Autonomie und Individualität weitgehend abgesprochen wurden.

Aktuelle Diskurse greifen Bildung aus sonderpädagogischer Perspektive wieder auf und unternehmen den Versuch, Lernen, Förderung und Bildung in einen Kontext zu bringen. Bezogen auf die allgemeine Pädagogik lässt sich die Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung als sich über die Lebensspanne vollziehend verstehen (vgl. Fornefeld 2009, 136). Dem Individuum werden Kompetenzen in den Bereichen Lernen, Entwicklung und Veränderung zugeschrieben (vgl. Antor/Bleidick 1995, 326). Bildung dient demnach zur Gestaltung des eigenen Lebens und zur Persönlichkeitsentwicklung. Die Pflicht der Gesellschaft ist es, besonders Menschen mit geistiger Behinderung zu unterstützen, durch Erziehung und Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung und der Findung eines Lebensentwurfs zu gelangen (vgl. Fornefeld 2009, 137). Grundlegend für diese Annahme ist die Aufnahme des Dialogs mit Menschen mit geistiger Behinderung, der zum Beziehungsaufbau zwischen den Beteiligten in einem Bildungsprozess beitragen und dadurch erst die Vermittlung von Bildung ermöglichen soll (vgl. Klauß/Lamers 2003, 25). Beim Aufbau von entsprechenden Beziehungen sind die Vorerfahrungen der Personengruppe wie soziale Isolation und fehlende Erfahrungen mit der Umwelt, die viele Menschen mit geistiger Behinderung aufweisen, zu berücksichtigen (vgl. ebd., 26).

Die Umsetzung von Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung bedarf einer Reflexion des Konstrukts der Bildungsfähigkeit und der zugrunde liegenden Vorstellung von geistiger Behinderung. Ein kritisches Hinterfragen bestehender Strukturen ergänzt die Perspektive um den Einfluss der Gesellschaft. Das Versagen von Bildung ist u.a. durch die UN-BRK, die hinsichtlich institutioneller Strukturen eine rechtliche Legitimation von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung bietet, nicht mehr zulässig,

„die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (UN-BRK Artikel 24).

Die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wird demnach nicht mehr infrage gestellt, sondern als Menschenrecht mit einer Gültigkeit für alle Menschen aufgefasst. Menschen mit geistiger Behinderung sind über die Lebensspanne hinweg in Bildungsprozesse einzubeziehen. Gleichzeitig wird festgestellt, dass es eines spezifischen Systems bedarf, als „integratives Bildungssystem“ (ebd.) benannt, um das Recht auf Bildung für die Personengruppe umzusetzen. Ein solches, integratives Bildungssystem erkennt die Bedürfnisse und Erfahrungen von Menschen mit geistiger Behinderung an und unterstützt das gemeinsame Lernen mit Menschen ohne Behinderung; es bietet Potentiale zur „Schaffung von bildenden Bedingungen, d.h. als *bildende Verhältnisse*“ (Stinkes 2008, 102, Hervorhebung im Original), in denen ohne Angst vor Ausgrenzung, Diskriminierung und Versagen gelernt wird und Beziehungen zu anderen Menschen aufgenommen werden.

Bildung stellt die Grundlage pädagogischer Überlegungen und Interventionen dar und bedeutet, durch den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten aktiv zur Entwicklung eines „kultivierten Lebensstils“ (Raithel et al. 2009, 36) beizutragen. Jeder verwendete Bildungsbegriff unterliegt einer historischen Entwicklung, die durch politische wie auch gesellschaftliche Forderungen an das Individuum geprägt ist (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012, 9). Das jeweilige Bildungsverständnis orientiert sich an dem Ziel, das der Bildungsprozess intendiert, so dass unterschiedliche Perspektiven auf den Bildungsbegriff entstehen.

Nach dem Verständnis von Immanuel Kant befähigt Bildung das Individuum zur Mündigkeit und Autonomie (vgl. ebd., 54). Mündigkeit umfasst demnach die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme wie auch die Kompetenzen zur eigenständigen Lebensführung (vgl. ebd., 55). Entsprechende Grundlage dafür ist die Vernunft, die dazu beiträgt, eigene Entscheidungen zu bilanzieren und zu verantworten. Das Individuum lernt, individuelle Freiheit im Rahmen von Gerechtigkeit und moralischen Werten zu erleben (vgl. ebd., 54). Bezugskontext ist hierbei u.a. das öffentliche Leben, das durch Teilhabe und Wiedergabe der eigenen Meinung zu formen ist (vgl. ebd., 56). Bildungsziel ist die moralische Bildung, die Individuen zu einer moralisch korrekten Lebensführung verhilft (vgl. ebd.).

Über die Erziehung zu moralisch integren Mitgliedern der Gesellschaft hinaus fordert Wilhelm von Humboldt ein Bildungsverständnis, das allen Menschen Bildung zugesteht (vgl. Gudjons 1999, 94; von Hentig 1999, 10). Bildung ist demnach etwas dynamisches, ein sich fortentwickelndes Konstrukt: Bildung stellt einen Prozess dar, der sich durch Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt vollzieht (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012, 69f). Diese Auseinandersetzung mit Umwelt ermöglicht es dem Individuum, Gesellschaft zu prägen und zu gestalten, da es die Möglichkeit bietet, zur „Behebung sozialer und politischer Missstände“ (vgl. ebd., 70) beizutragen. Bildung wirkt dementsprechend als Instrument zur Aufrechterhaltung der eigenen Freiheit, indem das Selbst geformt und erfahren wird, so dass eine aktive Mitgestaltung von und Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen erfolgen kann. Als übergeordnetes Bildungsziel dient Bildung der Selbsttätigkeit (vgl. ebd., 72).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit, in der politische Bildung und Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung fokussiert werden, wird ein Bildungsbegriff orientiert an den Leitideen der Selbstbestimmung, des Normalisierungsprinzips, der Inklusion sowie der Partizipation und Teilhabe zugrunde gelegt (siehe Kapitel 4). Daraus lässt sich ein Bildungsverständnis ableiten, das Bildungsunfähigkeit im Kontext geistiger Behinderung überwindet.

Bildung kann alle Menschen zur Bildung ihres Selbst und ihrer Persönlichkeit dienen, so dass sie zur aktiven Teilhabe an Gesellschaft befähigt werden (vgl. von Hentig 1999, 205). Demnach ist das Individuum aktiv und unmittelbar an der eigenen Entwicklung beteiligt, indem Bildung „als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (Klafki 2007, 19) verhilft. Dem Individuum gelingt es, sich aus fremdbestimmenden Strukturen zu lösen und Autonomie zu erlangen. Bildung wirkt als „demokratisches Bürgerrecht“ (ebd., 53) für alle Menschen (vgl. ebd., 40), das Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als zentrale Motive eines aktuellen Bildungsbegriffs benennt (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012, 117). Erst im Zusammenwirken der drei Funktionen gelingt es (Allgemein-)Bildung zu ermöglichen, da Wissensgrundlagen in verschiedenen Bereichen geschaffen, Fertigkeiten zur Mitgestaltung der Umwelt vermittelt und differenzierte

Auseinandersetzungen mit zentralen Problemstellungen der jeweiligen Historie ermöglicht werden (vgl. ebd., 117f).

Diese Auffassung verdeutlicht sich in der kategorialen Bildung nach Wolfgang Klafki, die sich auf den Bereich des elementaren Grundwissens mit dem Fundamentalen, dem Exemplarischen, dem Typischen, dem Klassischen und dem Repräsentativen sowie den einfachen Zweckformen und einfachen ästhetischen Formen stützt (vgl. Klafki 1963, XII).

Die Betrachtungsweise der kategorialen Bildung, die Bildung in verschiedenen Bereichen verknüpft mit verschiedenen Inhalten begreift (vgl. ebd., 441), unterstützt insbesondere bei der Vermittlung politischer Bildung, indem deren Bedeutung anhand unterschiedlicher Bildungsbereiche herausgestellt wird. Im Folgenden werden die kategorialen Bereiche nach Klafki skizziert, um sie anschließend mit ihrem Bedeutungsgehalt für die politische Bildung zu illustrieren.

Im Bereich des „Fundamentalen“ (ebd., 442) lässt sich Bildung als grundlegende vom Individuum zu erwerbende Erfahrungen beschreiben, die aus der Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt resultiert. Als Bildungsziel des Fundamentalen gilt das Erfahren und Erleben der Umwelt in „spezifischen Situationen, deren weckende Kraft in einer begrifflich schwer auslegbaren »Stimmung«, »Atmosphäre« liegt“ (ebd., 443, Hervorhebung im Original). Diese Grunderfahrungen dienen als Ausgangslage für weitere Lernerfahrungen und Bildungserlebnisse.

Das *Elementare* bietet in mehreren Bereichen Anknüpfungsmöglichkeiten für ein politisches Bildungsangebot. Im Fundamentalen lassen sich von dem Individuum erste Erfahrungen mit politischen Entscheidungsprozessen erwerben, die Eindrücken und Stimmungsbildern entsprechen. Lernende gewinnen erste Vorstellungen von z.B. politischen Prozessen wie Wahlen oder politisch aktiven Personen wie Politiker_innen.

Auf dem Fundamentalen aufbauend bietet die Kategorie des „Exemplarischen“ (ebd.) die Gelegenheit, anhand von Beispielen Gesetzmäßigkeiten und Strukturen darzulegen und diese für das zu bildende Individuum erfahrbar zu machen.

Differenzierungen zwischen allgemeinem und exemplarischem Wissen begründen sich in der Besonderheit des Beispiels, dass durch seinen spezifischen Charakter „ein »konkretes« Exempel“ (ebd., Hervorhebung im Original) darstellt. Die Thematisierung des Besonderen dient hierbei dem Rückschluss auf das zugrunde liegende allgemeine Wissen, was dahinter steht. Das Beispiel bedarf einer Reduktion auf die zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten, um eine Vorstellung für ein Verständnis weiterer Zusammenhänge zu entwickeln (vgl. ebd., 444).

In Bezug auf ein politisches Bildungsangebot bietet das *Exemplarische* Orientierung, um Gesetzmäßigkeiten und Strukturen im Politischen zu erkennen. Dazu gehört z.B. die Beobachtung kommunaler Wahlen im Heimatort, durch die Rückschlüsse auf weitere Wahlen wie z.B. Bundestagswahlen möglich werden.

Als Konsequenz der Auseinandersetzung mit dem Exemplarischen folgt die Begegnung mit dem „Typischen“ (ebd., 445), da das Typische hilft, einen Typus zu erfassen (vgl. ebd.). Durch die Darstellung von spezifischen Typen wie z.B. „»Wüste« als geographischen Typus, (...) den Mönch, den mittelalterlichen Bürger, den freien Kaufmann als historische Typen“ (ebd., Hervorhebung im Original) gelingt es, anhand von charakteristischen Extremen Aspekte des Lebens und der Umwelt aufzuzeigen. Die Existenz des Typus ist wiederum untrennbar von der vorherrschenden Anschauung abhängig, da sie sich für die Entstehung der zugrundeliegenden Bilder und Vorstellungen verantwortlich zeichnet (vgl. ebd.). Anhand von Typen lassen sich Umwelterfahrungen kategorisieren durch bereits erkannte Typen, in einem historischen oder Ländervergleich sind Unterschiede aufgrund verschiedener Weltanschauung zu berücksichtigen.

Das *Typische* unterstützt Lernende im Kontext politischer Teilhabe dabei, charakteristische Typen im Politischen zu erkennen, indem sie z.B. Politiker_innen kennen lernen, die in Verbindung mit ihren politischen Anliegen als spezifische Typen für diesen Interessens- oder Partizipationsbereich charakterisiert werden.

Werte und historische Entwicklung haben Einfluss im Bereich des „Klassischen“ (ebd., 447). Es gilt für jeden Bildungsbereich im zeitlichen Kontext eine eigene Klassik zu formulieren, die wiederum durch eine Wertung gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Besonders Beachtung finden überragende Leistungen von Individuen im

historischen Kontext, da durch die „Wertfrage, ein inneres Ringen mit dem entsprechenden Wertproblem“ (ebd., 448), das lernende Individuum veranlasst wird, eine Einschätzung des Klassischen im Kontext des eigenen Wertekanons vorzunehmen. Diese Einschätzung wird kritisiert, da z.B. für neue Aufgaben aufgrund des technologischen Fortschritts keine Grundlagen aus dem Klassischen vorliegen (vgl. ebd., 449). Zugleich beinhalten Wissensbestände auch Aspekte der jeweiligen historischen Entwicklung einer Gesellschaft, die sich als materiale Bildung in der Kategorie des Klassischen wiederfinden lässt. Die Eingrenzung dessen, was diesen Ansprüchen des Klassischen entspricht, erfolgt jedoch rein subjektiv, da es keine klare Einteilung gibt (vgl. Henz 1991, 78). Inwiefern die Klassik den Erwerb von materialen Wissensbeständen damit unterstützt, bleibt somit fraglich.

Das *Klassische* bezieht sich auf die Entwicklung politischer Teilhabe, so dass politische Geschichte und Entwicklung rezipiert werden, die als Konsequenz z.B. ermöglichen, barrierefreie Bildungsangebote zur politischen Teilhabe zu gestalten. Das Klassische unterliegt hierbei subjektiven Wertungen und Einstellungen der vermittelnden Personen.

Bezug zur geschichtlichen Bildung bietet darüber hinaus das „Repräsentative“ (Klafki 1963, 449), indem es historische Bildungsinhalte vergegenwärtigt (vgl. ebd.). Die zu rezipierenden historischen Ereignisse sind reale Geschehnisse und stellen eine Unterstützung zum Verständnis der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung dar. Die in der historischen Entwicklung besonderen Ereignisse werden in ihrer Bedeutung für das Allgemeine beleuchtet und gewinnen durch personale Beispiele aus den jeweiligen Epochen an Anschaulichkeit; demnach entspricht das Repräsentative der „Überlieferung als Aufklärung über die historisch verstehbaren Züge der zu meisternden Gegenwart“ (ebd., 450).

Das *Repräsentative* trägt zur politischen Partizipation bei, da es die Vergangenheit vergegenwärtigt anhand von charakteristischen Lebensgeschichten, indem z.B. Menschen mit Behinderung, die in der BRD in der ‚Krüppelbewegung‘ aktiv waren, mit ihren Lebensläufen und ihrer Wirkung auf das Verständnis von ‚Behinderung‘ vorgestellt werden.

Als weitere Subkategorie des Elementaren existiert das „*Symbolische*“ (Henz 1991, 77, Hervorhebung im Original), das Wissen über Symbole und deren Bedeutung umfasst. Bei der Orientierung in weiteren Wissensbeständen und im Alltag unterstützt die Kenntnis von Symbolen wie z.B. Piktogrammen.

Letztendlich bietet auch das Symbolische Wissen zur politischen Teilhabe an, da sich z.B. Parteien durch ihr Logo darstellen und entsprechende Symbole zunächst erkannt und verstanden werden müssen, um sich an ihnen in politischen Zusammenhängen zu orientieren.

Neben diesen Bildungsbereichen der kategorialen Bildung, die materiale Bildung einbeziehen, bedarf es einer Berücksichtigung von Handlungsweisen und Fertigkeiten, die den Bereich der formalen Bildung berühren. Diese Handlungsorientierung umfasst „einfache Zweckformen“ (Klafki 1963, 452) und „einfache ästhetische Formen“ (ebd., 454).

Einfache Zweckformen umfassen Tätigkeiten wie z.B. Lesen und Schreiben, die „eine praktische Lebensfunktion erfüllen“ (ebd., 452). Die Vermittlung von grundlegenden Tätigkeiten in den Bereichen handwerklicher, sportlicher und sprachlicher Aktivität bietet nach dem Erarbeiten der Bildungsinhalte des Elementaren die notwendigen Methoden, um das erlernte Wissen anzuwenden (vgl. ebd., 453). Darüber hinaus dienen diese grundlegenden Tätigkeiten der Teilhabe an Gesellschaft wie auch dem Erlernen weiterer Bildungsinhalte durch das erschließende Lernen (vgl. Henz 1991, 77).

Im Bereich der politischen Teilhabe bieten *einfache Zweckformen* grundlegendes Handlungswissen z.B. zum Rezipieren von politischen Inhalten durch die Kulturtechniken Lesen und Schreiben oder aber auch motorische Fähigkeiten zur Teilnahme an einer Wahl (z.B. Ankreuzen).

Einfache ästhetische Formen reichen über die zweckmäßigen Handlungsformen hinaus, indem sie nicht nur Form sondern auch Inhalt zugleich darstellen (vgl. Klafki 1963, 454). Sie lassen sich als „sinnlich faßbare [sic!] Phänomene, die selbst als gehalterfüllt erlebt werden“ (ebd.) begreifen und stellen elementare Grundformen der ästhetischen Bildung wie z.B. Umgang mit geometrischen Figuren, Sprache, Melodie

oder Farben dar. Die einzelnen Formen bauen dabei aufeinander auf, so dass im Laufe der Entwicklung komplexe ästhetische Äußerungen möglich werden (vgl. ebd., 456). Die wechselseitige Beeinflussung von Individuen, die sich zwischen einfacher und komplexer Anwendung der Formen bewegen, „wirkt (...) läuternd und steigernd auf das eigene Schaffen zurück“ (ebd.).

Die *einfachen ästhetischen Formen* stellen die Kategorie des Elementaren dar, die am wenigsten Bezug zur politischen Teilhabe aufweist, da sie außerhalb der Zweckgebundenheit ästhetische Gestaltung fokussiert. Es lässt sich jedoch eine Verbindung zur mündlichen Darstellung in politischen Kontexten herstellen, wenn z.B. Rhetorik und eine modulierte Stimme bei der Vermittlung von Inhalten unterstützen.

Das Elementare mit seinen verschiedenen Kategorien bietet eine differenzierte Skizzierung von Bildungsinhalten, die sich nicht voneinander trennen lassen (vgl. ebd., 441). Einige der Kategorien, wie fundamentales, exemplarisches, typisches, klassisches, repräsentatives und symbolisches Wissen, lassen sich dem Bereich der materialen Bildung zuordnen, während einfache Zweckformen und einfache ästhetische Formen zur formalen Bildung zu gehören scheinen.

Die Ablehnung materialer Wissensbestände durch Klafki resultiert aus der Frage nach der Zugehörigkeit der Inhalte. Es ist kritisch zu bewerten, welche Inhalte als grundlegend wahrgenommen und an die Lernenden zu vermitteln sind, um eine reine Übernahme scheinbar feststehender Wissensbestände zu verhindern (vgl. Henz 1991, 77). Neben dieser unhinterfragten Weitergabe von scheinbar relevanten Informationen wird ebenso deutlich, dass Auswahlkriterien für die zu lehrenden Inhalte fehlen. Die vorliegende Vielfalt von Wissensinhalten bedarf einer Eingrenzung, da sonst das Erlernen unmöglich wird. Dadurch lassen sich neue Lernfelder schaffen, jedoch entspricht eine durch die Lehrperson vorgenommene Eingrenzung einer Einflussnahme auf den Lernprozess, indem subjektiv relevante Wissensbestände ausgewählt werden.

Weitere Kritik übt Klafki an funktionaler Bildung, die für ihn zur formalen Bildung gehört. Die Vermittlung von funktionalem Verhalten konzentriert sich auf die Vorgänge, die durch die Aufnahme und Verinnerlichung von Wissen erfolgen, wie

z.B. das Denken, Reflektieren oder Beobachten. Das Erlernen dieser Fähigkeiten bedarf eines konkreten Inhalts, das Übertragen auf andere Wissensbereiche ist nicht möglich, da es sich nicht ausschließlich um eine „Kraftschulung“ (ebd., 78), sondern um eine differenzierte Auseinandersetzung mit einem Wissensbereich handelt. Im Gegenzug benötigt das lernende Individuum Kenntnisse über die im jeweiligen Wissensbereich verwendeten Methoden, die - wie dargelegt - nicht losgelöst von Inhalten erlernt und begriffen werden können. Jegliche Form von Bildung benötigt stets ein Bezugsobjekt, um Unterschiede zu erkennen und die Wahl einer spezifischen Methodik nachzuvollziehen (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass ebenso wie konkrete Bildungsinhalte auch die zu erlernenden Methoden in einer großen Vielfalt vorliegen und demnach eine nicht zu bewältigende Menge an Lerninhalten darstellen.

Historisch gesehen waren nicht alle Gesellschaftsgruppen gleichermaßen in die Zugänglichkeit von Bildung inkludiert, so dass gerade benachteiligte Gruppen wie Frauen oder Menschen mit einem geringen sozioökonomischen Status stärker ausgeschlossen waren bzw. auch aktuell noch immer nicht gleichberechtigt sind (vgl. Klafki 2007, 21). Diese Ausschlüsse hemmen individuelle Bildung, die sich stets im Weltbezug vollzieht, d.h. in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Vorstellungen des Anderen, indem das Individuum sich im Anderen findet (vgl. ebd., 24). Bildung lässt sich daraus resultierend als Mittel zur Selbstbestimmung, kritischen Reflexion, Wissens- und Fertigkeitenerweiterung, kurz um „zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses“ (ebd., 40), auffassen. Die Bezugnahme auf die aktive Mitgestaltung an demokratischen Entwicklungen stellt eine Verbindung zur vorliegenden Arbeit dar, indem Individuen durch Bildungsprozesse in ihrer Selbsttätigkeit gestärkt und mit entsprechendem Fachwissen ausgestattet werden.

Der Bildungsbegriff nach Klafki bezieht alle Menschen ein, so dass er sich dementsprechend zur Erarbeitung eines Bildungsangebots für Frauen mit geistiger Behinderung eignet. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass Bildung ein grundlegendes Recht aller Menschen ist, unabhängig von z.B. Behinderung, Geschlecht oder sozioökonomischem Status. Menschen mit geistiger Behinderung

erhalten die Möglichkeit, sich selbst zu bilden und zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit beizutragen. Die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Person trägt zur Selbstbildung bei.

Über die Anerkennung u.a. von Menschen mit geistiger Behinderung als Teilnehmende von Bildungsangeboten hinaus bietet dieses Verständnis von Bildung die Gelegenheit, inklusive Lernsituationen zu schaffen. Der Zugang zu Bildungsangeboten wie auch das Gestalten von inklusiven Lernsituationen entspricht den Forderungen des Artikels 24 der UN-BRK: Menschen mit geistiger Behinderung können gleichberechtigt mit anderen an Gesellschaft teilhaben, wenn sie Zugang zu Informationen über Gesellschaft zur Vertretung eigener Interessen und Bedürfnisse erhalten.

Die Kontexte, in denen Menschen mit geistiger Behinderung Bildung widerfährt, sind ebenso unterschiedlich wie bei Menschen ohne Behinderung: Das Erlernen von Fachwissen und spezifischen Fertigkeiten zur Gestaltung des Arbeitsalltags, aber auch die Wahrnehmung und Wahrung von Natur, als grundlegendes System des Lebens, bieten eine bildungstheoretische Auseinandersetzung. Gleichzeitig werden Menschen mit geistiger Behinderung auch mit technologischen Errungenschaften konfrontiert, die spezifische Handlungskompetenzen zur Bedienung erfordern. Pluralisierung und Globalisierung führen zu neuen Lebensraumzusammensetzungen und veränderten Wertorientierungen, die Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Lebensumfeld, z.B. in der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) oder in der Wohneinrichtung, ebenso erleben.

Die verändernde Umwelt beinhaltet darüber hinaus politische Veränderungen, die je nach Lebenssituation und Fürsprache in der Gesellschaft förderlich oder hinderlich in der Alltagsgestaltung von Menschen mit geistiger Behinderung sein können. Durch eine spezifische Auswahl von Bildungsinhalten besteht die Möglichkeit, Menschen mit geistiger Behinderung insofern zu politischen Zusammenhängen wie auch politischer Partizipation zu bilden, dass sie selbstbestimmt eigene Interessen in politischen Entscheidungsprozessen vertreten können. Der Fokus dieses Vorhabens liegt dabei auf der „Orientierung auf Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts“ (Klafki 2007, 25), da eine Verbesserung von Lebensbedingungen in der Zukunft zentrale Forderung Klafkis ist (vgl. ebd.).

Bildung findet somit auch in institutionalisierten Lebensverläufen aufgrund der sich veränderten Gesellschaft eine Daseinsberechtigung, um Menschen mit geistiger Behinderung bei der Persönlichkeitsentwicklung im Fokus gesellschaftlicher Veränderungen zu unterstützen und ihr Bildungsrecht zu wahren (vgl. ebd., 40). Dementsprechend wirkt Bildung „auch als *politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Der Zugang zu Bildung wird als Menschenrecht aufgefasst (vgl. Klafki 2007, 53; UN-BRK Artikel 24), das dementsprechend auch für Menschen mit geistiger Behinderung gilt. Die von Klafki fokussierten Bildungsfunktionen „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (ebd., 40) unterstützen Menschen mit geistiger Behinderung in der Entwicklung ihrer Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Fornefeld 2009, 137). Die Bereiche der kategorialen Bildung bieten zudem die Gelegenheit, Vorerfahrungen von Menschen mit geistiger Behinderung zu berücksichtigen, so dass entsprechende Bildungsangebote angemessen konzipiert werden können (vgl. Klauß/Lamers 2003, 26). Einzelne Kategorien lassen sich in Abhängigkeit von den individuellen Kompetenzen der Lernenden verstärkt für den Bildungsprozess nutzen. Der Bildungsbegriff nach Klafki berücksichtigt spezifische Lebensbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung, so dass Bildung individuell gestaltet zu Lernerfolgen führen kann.

3. Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung

Im Kontext der vorliegenden Arbeit stehen Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, deshalb wird im Folgenden nicht auf Jungen und Männer mit Behinderung eingegangen.

Die Lebensverläufe von Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung weisen spezifische Lebensbedingungen auf, die einen besonderen Schutz der ihnen zustehenden Menschenrechte erfordern,

„die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen zur Sicherung der vollen Entfaltung, der Förderung und der Stärkung der Autonomie der Frauen, um zu garantieren, dass sie die in diesem Übereinkommen genannten Menschenrechte und Grundfreiheiten ausüben und genießen können“ (UN-BRK Artikel 6).

Zwei Strukturkategorien wirken auf Mädchen und Frauen mit Behinderung ein: 1) *weibliches Geschlecht* und 2) *Behinderung*. Sie werden in Abgrenzung zu den beiden Kategorien *männliches Geschlecht* und *Nicht-Behinderung* verstanden (vgl. Schildmann 2007, 17ff). Die Mehrheitsgesellschaft nimmt eine Hierarchisierung vor, die als Norm Männlichkeit und Nicht-Behinderung konstatiert, wodurch Frausein als Abweichung von der Norm und Behinderung als Abweichung von Nicht-Behinderung, der ‚Normalität‘, bewertet wird, wobei diese Zuschreibungen und Kategorisierungen sozial konstruiert sind. Mädchen und Frauen mit Behinderung sehen sich demnach mit zwei Strukturkategorien konfrontiert, die ausgrenzend wirken können.

Die Zuweisung der Strukturkategorien erfolgt an den Körper gebunden, d.h. der Körper von Mädchen und Frauen mit Behinderung wird im Hinblick auf gesellschaftlich vorherrschende Normen als unvollständig beurteilt (vgl. Reiss 2007, 52f). Die enge Körpergebundenheit der Strukturkategorien wirkt stigmatisierend und beeinflusst die Identitätsentwicklung, wenn der Körper als unvollständig und unzulänglich wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Insbesondere die Kombination der beiden Strukturkategorien, Geschlecht und Behinderung, verdeutlicht die Parallelität beider Zuschreibungen (vgl. Schildmann 2004, 536; Reiss 2007, 51ff). Entsprechende Diskriminierungserfahrungen lassen sich als „mehrdimensionale Diskriminierungen“ (Zinsmeister 2007, 51) bezeichnen. Durch das Zusammenwirken

von zwei oder mehreren Strukturkategorien stellen sich spezifische Diskriminierungserfahrungen ein. Die Zuschreibung zusätzlicher Strukturkategorien wie Herkunft, sexuelle Identität, individuelle Lebensplanung (z.B. berufliche Karriere statt Kinderwunsch), Alter oder sozioökonomischer Status machen weitere Diskriminierungen möglich.

Unterschiedliche Erfahrungen in Kindheit, Schule, Pubertät, Arbeit, Partner_innenschaften, Familienplanung, Wohnen und Freizeit, die Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung im Verlauf ihres Lebens machen, werden im Folgenden anhand eines typisch exemplarischen, institutionalisierten Lebenslaufs skizziert. Zur Verdeutlichung der Unterschiede zwischen Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung werden die entsprechenden Lebensbedingungen einander gegenüber gestellt.

3.1. (Frühes) Kindesalter

Zunächst steht der Zeitraum von der Geburt bzw. der Schwangerschaft der Mutter bis zum Erreichen des Schulalters im Fokus.

3.1.1. Prä- und postnatale Phase

Während der Schwangerschaft werden Eltern mit vorgeburtlichen Untersuchungen, zusammengefasst unter dem Überbegriff ‚Pränataldiagnostik‘, konfrontiert (vgl. Schwerdtfeger 2012, 33). Zugehörige Untersuchungen sind u.a. Bluttests, Ultraschalluntersuchungen, Fruchtwasseruntersuchungen und Nabelschnurpunktionen (vgl. Stöppler 2014, 42), die Auskunft über eine mögliche Behinderung des Ungeborenen treffen sollen. Vorgeburtliche Untersuchungen werden damit „zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Schwangerschaft“ (Feldhaus-Plumin 2012, 19), obwohl nur 5% aller Neugeborenen eine Behinderung aufweisen (vgl. ebd.).

Werdende Eltern sehen sich dementsprechend mit Maßnahmen der Pränataldiagnostik konfrontiert, die wiederum aufgrund auffälliger Befunde im Jahr 2014 zu 3594 Schwangerschaftsabbrüchen führten. Das waren ca. 3,6% aller Schwangerschaftsabbrüche in diesem Jahr (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, o.S.).

Werdende Eltern, die einen unauffälligen Befund als Ergebnis pränataldiagnostischer Untersuchungen erhalten, fühlen sich beruhigt und sicher, dass sie ein Kind ohne Behinderung erwarten (vgl. Feldhaus-Plumin 2012, 19). Diese Vorfreude kann zu einer stärkeren Akzeptanz des Ungeborenen führen, so dass Kinder ohne Behinderung nach der Geburt die einsetzende Nähe zu Bezugspersonen erfahren, aus denen sich verlässliche Beziehungen entwickeln und in denen sich Kinder geliebt fühlen (vgl. Ortland 2008, 36). Die emotionale Nähe zueinander und der gemeinsame Alltag bieten die Möglichkeit, eine Kommunikationsebene zwischen Eltern und Kind zu erarbeiten, so dass Bedürfnisse und Stimmungen des Kindes durch Eltern erkannt und bei Bedarf verstärkt oder umgelenkt werden (vgl. Asisi 2015, 78).

Für werdende Eltern, die einen auffälligen Untersuchungsbefund als Ergebnis vorgeburtlicher Untersuchungen erhalten, ergibt sich eine Herausforderung, da sich Zukunftsentwürfe für das Leben mit dem Kind ändern und sie vor die Entscheidung für oder gegen das Kind stellen (vgl. Horstkötter et al. 2012, 3). Aufgrund einer bestehenden Gefahr für die psychische oder physische Gesundheit der schwangeren Frau kann ein Schwangerschaftsabbruch nach medizinischer Indikation vorgenommen werden (vgl. §218a StGB). Wenn sich Eltern für das Kind entscheiden, bedarf es einer Auseinandersetzung mit der möglichen Behinderung und einer Veränderung des familiären Lebensentwurfs. Eigene Einstellungen zu Behinderung und ‚Normalität‘ sind zu hinterfragen, ebenso ist die individuelle Lebensplanung wie Beruf, Partner_innenschaft und Freizeit von Veränderungen aufgrund eines größeren Betreuungsaufwands betroffen. Für die weitere Entwicklung des Kindes und der Eltern-Kind-Beziehung ist es ausschlaggebend, ob Eltern in der Lage sind, ein liebevolles Vertrauensverhältnis zu ihrem Kind aufzubauen (vgl. Ortland 2008, 36f), da durch vermehrte ärztliche Interventionen, Klinikaufenthalte und Nutzung von Hilfsmitteln durch das Neugeborene bzw. Kleinkind der Beziehungsaufbau beeinträchtigt werden kann. Ablehnungs- oder Schuldgefühle der Eltern gegenüber dem eigenen Kind wirken sich erschwerend auf die Intensität der Eltern-Kind-Beziehung aus (vgl. Sohns 2000, 83f; Stengel-Rutkowski 2009, 34ff). Weitere Barrieren stellen Kommunikationsprobleme mit einem nicht verbal (lautsprachlich) oder non-verbal (Mimik und Gestik) kommunizierenden Kind dar,

so dass Eltern ambivalente Signale erhalten, auf die sie nicht adäquat zu reagieren wissen (vgl. Ortland 2008, 37).

3.1.2. Frühförderung

Kinder ohne Behinderung wachsen überwiegend ohne Interventionen durch Frühförderung auf, die ihren Körper fördern und vorhandene Defizite reduzieren sollen. Ihre körperliche Entwicklung und das Herausbilden von Fähigkeiten entsprechen altersgemäßen Vorgaben, sie weisen demnach keine Behinderung auf oder sind von Behinderung bedroht (vgl. Stöppler 2014, 84). Durch die Nicht-Beeinträchtigung erhalten Kinder ohne Behinderung die Gelegenheit, den eigenen Körper kennenzulernen und ein positives Körpergefühl zu entwickeln (vgl. Ortland 2008, 38). Die positive Repräsentation der eigenen Körperlichkeit kann zu einer damit verbundenen Stärkung des Selbstbewusstseins führen, die sich ohne die Erschwernisse, die Kinder mit Behinderung erleben, gestaltet.

Kinder mit Behinderung bzw. Kinder, die von einer Behinderung bedroht sind, erhalten Maßnahmen der Frühförderung (vgl. Stöppler 2014, 84). Frühförderung beeinflusst die Entwicklung des Kindes, aber auch die Gestaltung des familiären Alltags, da bei der Berücksichtigung ärztlicher Interventionen, Maßnahmen der Frühförderung und der Versorgung mit Hilfsmitteln von den Eltern Unterstützungsangebote benötigt werden (vgl. Sohns 2000, 85), wie z.B. Fördermaßnahmen der Physiotherapie und Logopädie, die der Entwicklung und dem Erreichen eines altersgemäßen Normwertes dienen. Allerdings kann

„Frühförderung in Form von Physiotherapie (..) für die Kinder in Bezug auf ihren Körper eher negative körperliche Erfahrungen beinhalten, da ihr motorischer Bewegungsablauf durch die therapeutischen Maßnahmen korrigiert werden soll“ (Ortland 2008, 37).

Der Einfluss von Fördermaßnahmen wird unter Umständen stärker vom Kind als von den Eltern erlebt, wenn Physiotherapie neben schmerzhaften physischen Erfahrungen auch negativ auf die Psyche des Kindes wirkt, indem der eigene Körper und die dazu gehörige Motorik als defizitär wahrgenommen und die Notwendigkeit der Korrektur durch oben genannte Interventionen festgeschrieben werden (vgl. Bretländer 2007, 290; Römisch 2011, 47). Bei dem Einsatz von Fördermaßnahmen sind demnach

Nutzen und Risiken abzuwägen, da Fördermaßnahmen nicht nur zur körperlichen Förderung, sondern auch zur Selbstwahrnehmung und Herausbildung eines positiven Selbstbildes beitragen.

3.1.3. Kindertagesstätte

Für Kinder ohne Behinderung bietet u.a. der Besuch der Kindertagesstätte einen Austausch mit gleichaltrigen und älteren Kindern, mit denen sie erste soziale Beziehungen außerhalb der Familie aufbauen (vgl. Ortland 2008, 41). Im Spiel miteinander werden eigene Ansichten erweitert und neue Erfahrungen gewonnen, indem durch Beobachtung „eine enorme Menge an Informationen über ihre soziale Umgebung“ (Zimbardo/Gerrig 1999, 543) erworben wird. Die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern gestaltet sich durch kommunikative und motorische Fähigkeiten leichter als für Kinder mit Behinderung, die stärker auf Unterstützung durch die Eltern angewiesen sind. Daraus resultiert ein möglicherweise langfristig bestehender Konflikt der Abgrenzung von den Eltern, wobei für Kinder mit Behinderung pflegerische Abhängigkeiten von den Eltern weiterhin bestehen bleiben, die eine entsprechende Abgrenzung, z.B. durch Schamgrenzen, erschweren (vgl. Ortland 2008, 40).

Motorische Fertigkeiten und der Austausch mit anderen Kindern tragen zur sexuellen Erkundung des eigenen Körpers und der Entwicklung von Vorstellungen über Geschlecht und Sexualität bei (vgl. Schuhrke 1994, 107; Wanzeck-Sielert 2003, 6f). Das Kind weiß um die Beschaffenheit des eigenen Körpers und entwickelt darauf basierend ein Selbstwertgefühl, das sich an eigenen Kompetenzen und Ressourcen orientiert. Die positive Selbsteinschätzung und die geschlechtsspezifische Ansprache durch Familie und Gesellschaft tragen zu einer geschlechtsspezifischen Erziehung bei (vgl. Oerter 1998, 272).

Nach der Frühförderung ist es für die Mehrheit der Kinder mit Behinderung möglich, eine Kindertagesstätte zu besuchen, um soziale Kontakte und Beziehungen zu anderen Kindern mit und ohne Behinderung aufzubauen. Durch Nachahmen lernen sie von anderen Kindern und machen erste selbständige und von den Eltern autonome Erfahrungen (vgl. Ortland 2008, 41). Dazu benötigt das Kind Kompetenzen zur Initiierung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte und

Beziehungen, z.B. verbale Kommunikationskompetenzen, motorische Fähigkeiten etc. (vgl. ebd., 42).

Der Aufbau sozialer Beziehungen wird durch motorische Fähigkeiten beeinflusst und ebenso tragen diese Fähigkeiten zur sexuellen Entwicklung des Kindes bei, da sie dabei unterstützen, den eigenen Körper zu erkunden (vgl. ebd.). Der Entwurf einer ersten Geschlechtsidentität steht im Vergleich zu anderen Kindern neben dem Entdecken des Körpers und geschlechtlicher Unterschiede im Mittelpunkt (vgl. ebd., 39f). Für die Entwicklung einer Geschlechtsidentität ist ein positives Selbstbild notwendig, das den Körper in seinem aktuellen Zustand als positiv hinsichtlich seiner Funktionen und Teilhabemöglichkeiten bewertet. Besonders Mädchen mit Behinderung befinden sich bei der Entwicklung eines positiven Selbstbildes oftmals in einem Zwiespalt, wenn sie geschlechtsneutral erzogen werden (vgl. Friske 1995, 45f; Römisch 2011, 47). Eine geschlechtsneutrale Erziehung von Mädchen resultiert aus der Vorstellung traditioneller Arbeitsteilung, die Frauen die Mutterrolle zuweist und von ihnen Attraktivität erwartet. Beide Attribute werden Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung vielfach abgesprochen (vgl. Römisch 2011, 47). Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes kann sich zudem durch ein überbehütendes Erziehungsverhalten der Eltern verschärfen, indem außerfamiliäre Kontakte aus Angst vor Unfällen, (sexualisierter) Gewalt, etc. eingeschränkt und reglementiert werden (vgl. ebd., 48).

3.2. Schulalter

Weitere Unterschiede in den spezifischen Lebensbedingungen lassen sich mit dem Eintritt in die Schule beobachten.

3.2.1. Beschulung

Kinder und Jugendliche ohne Behinderung besuchen i.d.R. gemeindenah gelegene Schulen gemeinsam mit Gleichaltrigen aus dem Wohnort. Durch den gemeinsamen Schulbesuch und Hin- und Rückweg verbringen sie miteinander täglich Zeit, die den Austausch untereinander zulässt und den Aufbau von Freund_innenschaften fördert. Die bereits in der Schule geförderte Mobilität und Nutzung des Öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV) erweitert zusätzlich den Bewegungsradius von

Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung, wodurch die Initiierung von sozialen Kontakten sowie die Teilhabe an Freizeitangeboten wie Sport, Konzerten oder Kinobesuchen erleichtert werden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, 2).

Mit Erreichen des Schuleintrittsalters stellt sich für Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung die Frage nach der Beschulung ihres Kindes. Eine geistige Behinderung bringt vielfältige Fragen und Konflikte mit sich, z.B. kann eine Beschulung am Wohnort erschwert und der Besuch einer Förderschule notwendig sein. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich mit dem möglichen Wunsch einer inklusiven Beschulung, wie sie im Rahmen der UN-BRK in Artikel 24 angedacht ist, zunächst aber nur

„ausgewählte allgemeine Schulen zu Schwerpunktschulen mit inklusivem Unterricht ausgebaut [werden, Anm. d. Verf.], die über qualifiziertes Personal, die nötige bauliche Gestaltung und die angemessene Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln verfügen“ (vgl. Hessisches Sozialministerium 2012, 74).

Der Besuch einer entfernt liegenden Schule belastet aufgrund der Entfernung zwischen Schule und Wohnort den Tagesablauf der Schüler_innen, weil sie sehr früh wegen eines Fahrdienstes das Haus verlassen. Die Beziehungsgestaltung zu Mitschüler_innen in der Freizeit erfährt ebenso Einschränkungen, da durch fehlende Mobilität öffentliche Verkehrsmittel nicht genutzt werden und eine Abhängigkeit von Erwachsenen besteht (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 123f). Kontakt zu Gleichaltrigen, die im Wohnort leben, besteht seltener, da der Besuch einer Förderschule durch eine Ganztagsbeschulung wenig freie Zeit am Tag übrig lässt. Entwicklungsverzögerungen und mangelnde Partizipation an altersgemäßen Aktivitäten in Wohnortnähe wie Mitgliedschaften in Vereinen oder der Besuch von Orten zur Freizeitgestaltung (z.B. Jugendzentren, Diskotheken) verhindern zusätzlich soziale Beziehungen vor Ort (vgl. Römisch 2011, 53). Der Kontakt zu Gleichaltrigen oder Älteren ohne Behinderung fehlt, obwohl dieser Orientierung hinsichtlich altersgemäßer Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung bietet und bedeutsames Element für die Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ist (vgl. Ortland 2008, 46).

Die Beschulung in einer Förderschule weist je nach Förderschwerpunkt Unterschiede im Geschlechterverhältnis der Schüler_innen auf, so sind z.B. im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung Schülerinnen in der Minderheit. Aus dieser Verteilung resultiert eine fehlende geschlechterspezifische Trennung im Unterricht. Nach Beck kann dieser Fakt zu einem „kompletten Verlust an geschlechtsspezifischer Erziehung und darüber hinaus zu möglichen Identitätsgefährdungen“ führen (Beck 2002, 267, Hervorhebung im Original). Gleichzeitig ist die Mehrheit der Lehrkräfte weiblich, Roisch spricht in diesem Zusammenhang von einer „Feminisierung“ der Lehrkräfte (Roisch 2003, 21). Mädchen mit Behinderung erleben in diesem Kontext eine ungleiche Verteilung, da sie in einer Schulform mit mehr Mitschülern als Mitschülerinnen beschult und hauptsächlich oder ausschließlich von Lehrerinnen unterrichtet werden. Eine Orientierung an den Lehrkräften als Vorbildern ist ebenfalls schwierig, da erwachsene Frauen ohne Behinderung weniger Parallelen zum eigenen Leben aufweisen als gleichaltrige oder geringfügig ältere Mädchen mit Behinderung.

Während die allgemeinbildende Schule einen staatlich anerkannten Schulabschluss anbietet, verließen im Jahr 2012 72,5% aller Förderschulabsolvent_innen die Förderschule ohne Hauptschulabschluss (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, XXI). Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist das Erteilen eines Abgangszeugnisses verbreitet, das nicht als staatlicher Schulabschluss anerkannt oder mit diesem gleichgestellt wird. Die Unterscheidung erfolgt aufgrund des nicht am Rahmenlehrplan der allgemeinbildenden Schule orientierten Unterrichts (z.B. Hessisches Kultusministerium 2013, 20; §36 SchulG M-V). Es entstehen weitere Entwicklungshindernisse, z.B. wenn die Schule ohne staatlich anerkannten Schulabschluss beendet wurde, woraus weniger Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt resultieren.

3.2.2. Pubertät

Pubertät ist für Heranwachsende eine Lebensphase mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben (vgl. Ortland 2008, 47). Vielfältige neue Erfahrungen

werden gemacht und neue Informationen zu Sexualität, Beziehungen und Lebensplanung erworben. Für Mädchen ohne Behinderung bieten Kontakte zu Gleichaltrigen, Erwachsenen wie auch Medien entsprechende Informationen zum Thema Sexualität (vgl. Dannenbeck/Stich 2002, 150). Inwiefern diese verlässlich oder korrekt sind, ist individuell abzuklären, der Erhalt von Informationen ist jedoch möglich.

Ein Risiko fehlerhafter oder lückenhafter Sexualaufklärung ist die Schwangerschaft von minderjährigen Mädchen und jungen Frauen, die in der BRD als „gesellschaftspolitisches Anliegen“ (Block/Matthiesen 2007, 12) abgelehnt werden. Mit Hilfe von Schwangerschaftsverhütungsmitteln wird versucht, diese frühzeitigen Schwangerschaften zu verhindern.

Über diese Entwicklung persönlicher Einstellungen und Werte hinaus stellt das Erleben sexualisierter Gewalt ein hohes Risiko für Mädchen und junge Frauen ohne Behinderung dar, insbesondere wenn sie bereits sexualisierte Gewalt erlebt haben (vgl. BMFSFJ 2013, 39). Eine besondere Gefährdung ist für Frauen ohne Behinderung in Trennungssituationen festzustellen (vgl. ebd., 22).

Veränderungen des Körpers und des Verhaltens können fälschlicherweise als Begleiterscheinungen einer Behinderung wahrgenommen und so der Beginn der Pubertät bei Mädchen mit geistiger Behinderung verkannt werden. Deutlich werden in dieser Lebensphase mögliche entstehende Diskrepanzen zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung (vgl. Ortland 2008, 77), die dem Umfeld aber auch Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung bewusst werden. Im Prozess des Heranwachsens und mit Beginn der Pubertät nehmen Körperwahrnehmung und Kenntnisse über Sexualität einen höheren Stellenwert ein. Mädchen mit geistiger Behinderung weisen Informationslücken in der Sexualerziehung durch den Mangel an (gleichaltrigen) Freund_innen, einem eingeschränkten oder fehlenden Zugang zu Informationsmedien wie dem Internet und einem Elternhaus, das sich oftmals als stark behütend auszeichnet, auf (vgl. Hartmann 2000, 2).

Ein Grund für die mangelhafte Sexualaufklärung im Elternhaus kann die elterliche Sorge sein, durch Aufklärung Interesse an Sexualität zu wecken und eine mögliche Schwangerschaft ihrer Tochter zu begünstigen. In diesem Fall ziehen Eltern die Möglichkeit einer Sterilisation in Betracht, die rechtlich bei Minderjährigen illegal ist

(vgl. Römisch 2011, 55). Als Konsequenz auf dieses Verbot ist der Einsatz von Schwangerschaftsverhütungsmethoden wie z.B. Anti-Baby-Pille, Spirale oder Implanon denkbar. Hormonelle Schwangerschaftsverhütung stellt einen Eingriff in den Organismus dar und entbehrt jedoch jeder Notwendigkeit, wenn Lebensbedingungen wie soziale Isolation, Abhängigkeiten von Erwachsenen und fehlende Mobilität vorherrschen, so dass keine Möglichkeiten zu oder (noch) kein Interesse an sexuellen Kontakten zu (jungen) Männern bestehen (vgl. ebd.).

Die mangelhafte Sexualerziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung (vgl. ebd., 80f) kann vor allem für Mädchen und junge Frauen mit geistiger Behinderung das Risiko erhöhen, sexualisierte Gewalt zu erleben (vgl. BMFSFJ 2012, 19). Geringe oder falsche Kenntnisse über den eigenen Körper, Grenzen der Sexualität und sexualisierte Gewalt erhöhen die Gefahr, in eine riskante Situation zu geraten. Weitere Risikofaktoren sind Abhängigkeiten von anderen Menschen, Strukturen in Einrichtungen und fehlende motorische sowie verbale Fähigkeiten (vgl. Gerdtz 2003, 18ff; Puschke 2013, 137f). Bei mangelndem Aufgreifen des Themas durch Eltern und Lehrkräfte fehlen Mädchen mit geistiger Behinderung Ansprechpartner_innen für Fragen zu Sexualität und sexualisierter Gewalt. Die Vermittlung von Wissen zur sexuellen Entwicklung ist wichtig, um sich sicher mit und in dem eigenen Körper zu fühlen und ein positives weibliches Selbstbild zu entwickeln. Aspekte der körperlichen Inszenierung, wie z.B. Schminken, Haare färben, Kleidung selbst auswählen etc., sind zusätzlich zu thematisieren (vgl. Ortland 2008, 47ff). Körperliche Inszenierungen werden aber nicht akzeptiert, wenn Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung weiterhin als ‚unattraktiv‘ bewertet werden und dem traditionellen Bild einer attraktiven Frau und späteren Mutter nicht zu entsprechen scheinen (vgl. Köbsell 2007, 33).

3.2.3. Freizeit

Im Verlauf der Pubertät lösen sich Jugendliche ohne Behinderung von ihren Eltern, um sich an ‚peers‘ zu orientieren, selbstständig zu werden und eigene Entscheidungen autonom zu treffen. Die zunehmende Unabhängigkeit trägt zur

Identitätsentwicklung hinsichtlich Geschlechterrolle, Beruf und Familienplanung bei (vgl. Ortland 2008, 47).

Die Freizeitgestaltung mit ‚peers‘ spielt ebenso für Mädchen und junge Frauen mit geistiger Behinderung eine weitere, zentrale Rolle. In der Freizeitgestaltung erleben Mädchen mit geistiger Behinderung stärkere Einschränkungen als z.B. Jungen mit geistiger Behinderung, da sie insgesamt einen größeren Anteil ihrer Freizeit in der Herkunftsfamilie anstatt mit Freund_innen verbringen. Sie werden stärker als Jungen mit Behinderung in die Haushaltsführung zur Unterstützung der Familie einbezogen (vgl. Römisch 2011, 53f). Sie erhalten somit weniger Möglichkeiten, alleine Erfahrungen außerhalb des Elternhauses zu sammeln (vgl. Bretländer 2007, 99). Zugleich verhindert ein stark behütendes Erziehungsverhalten der Eltern die Teilhabe an Mobilität, z.B. mit Nutzung des ÖPNV, so dass ein damit verbundener Erfahrungszuwachs wie bei Jungen mit geistiger Behinderung nicht erfolgt (vgl. Römisch 2011, 53f). Aber gerade erfolgreich bewältigte Situationen und Erfahrungen des Scheiterns tragen zur Identitätsentwicklung als der im Jugendalter zentralen Aufgabe bei (vgl. ebd., 55).

3.3. Erwachsenenalter

Das Erwachsenenalter hält weitere Entwicklungsaufgaben u.a. hinsichtlich Familienplanung und der Teilhabe am Arbeitsleben für Frauen mit geistiger Behinderung bereit. Für Frauen mit Behinderung ist das Erfüllen dieser Aufgaben vielfach erschwert, da sie bislang meist starke Abhängigkeiten und damit verbundene Fremdbestimmung kennen gelernt haben (vgl. Römisch 2011, 57).

Im Folgenden werden Schwierigkeiten, die mit fehlenden oder wenig erprobten Situationen der Selbstbestimmung in der Entscheidungsfindung einhergehen, in den Bereichen Partner_innenschaften, Mutterschaft, Arbeit und Wohnen dargestellt.

3.3.1. Partner_innenschaften

Für Frauen ohne Behinderung ist das Zusammenleben in Partner_innenschaften – auch in einer eigenen Wohnung – ein verbreitetes Lebensmodell. Das Eingehen einer Ehe oder Eingetragenen Lebenspartnerschaft ist mit Erreichen der Volljährigkeit

möglich. Das Coming Out als nicht heterosexuell ist auch für Frauen ohne Behinderung mit Vorbehalten des Umfeldes verbunden, wenn z.B. Homosexualität abgelehnt wird. Unterstützung kann jedoch in Beratungsstellen zu sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten gefunden werden. Der Zugang zu entsprechenden Beratungsstellen ist für Frauen ohne Behinderung einerseits leichter mit Hilfe von Medien zu finden und andererseits auch bei vorliegenden Zugangsbarrieren wie Treppen oder fehlenden Aufzügen zu erreichen (vgl. Kwella 2011, 23ff).

Die Partner_innensuche wird für Frauen mit geistiger Behinderung durch soziale Isolation und mangelnde Mobilität erschwert (vgl. Köbsell 2013, 130). Einfluss hat auch die Lebenssituation, da das Zusammenleben von Partner_innen in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe nicht immer möglich ist (vgl. Hennies/Sasse 2004, 68). Mangelndes Wissen über Sexualität führt zu weiteren Problemen in einer Partner_innenschaft, wenn Bedürfnisse nicht benannt oder Grenzen nicht aufgezeigt werden.

Das Eingehen einer Ehe oder Eingetragenen Lebenspartnerschaft kann mit weiteren Problemen verbunden sein, wenn das Umfeld ablehnend auf das Eingehen einer solchen rechtlich legitimierten Verbindung reagiert oder Geschäftsunfähigkeit bei einer oder beiden Personen vorliegt.

Im Falle der Geschäftsunfähigkeit wird die Fähigkeit zum Abschluss von Rechtsgeschäften abgesprochen bzw. eingeschränkt (vgl. §104ff BGB). Für das Eingehen einer Eingetragenen Lebenspartnerschaft oder Ehe stellt Geschäftsfähigkeit jedoch eine Voraussetzung dar (vgl. § 1304 BGB). Laut Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 18.12.2002 sind §1304 BGB und Art. 6 Abs. 1 des Grundgesetzes (GG) nicht miteinander vereinbar, da die Einschränkung der Geschäftsfähigkeit nicht die Unversehrtheit des Grundrechts „Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutz der Gesellschaft“ (Art. 6, Abs. 1 GG) einhalte (vgl. BVerfG, 1 BvL 14/02 vom 18.12.2002, Absatz-Nr. (1 - 16)). Eine partielle Geschäftsfähigkeit zum Schließen einer Ehe oder Eingetragenen Lebenspartnerschaft ist möglich, wenn über ein Gutachten die ‚Ehegeschäftsfähigkeit‘ festgestellt wird (vgl. ebd.).

Frauen mit geistiger Behinderung, die geschäftsfähig sind, haben das Recht, ihre Beziehung gesetzlich zu legitimieren. Der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts schließt sich auch die UN-BRK an und schreibt mit Artikel 23 fest, dass geeignete Maßnahmen getroffen werden sollen, um zu gewährleisten, dass „das Recht aller Menschen mit Behinderungen im heiratsfähigen Alter, auf der Grundlage des freien und vollen Einverständnisses der künftigen Ehegatten eine Ehe zu schließen und eine Familie zu gründen, anerkannt wird“ (UN-BRK Artikel 23).

Die sexuelle Orientierung von Frauen mit geistiger Behinderung differiert ebenso wie bei allen anderen Frauen voneinander. Für Frauen mit geistiger Behinderung gestaltet sich ein Coming Out als z.B. lesbisch jedoch schwierig, wenn Familie, Betreuungskräfte und weitere Bezugspersonen sich nicht vorstellen können, dass Frauen mit geistiger Behinderung nicht heterosexuell sind (vgl. Achilles 2013, 117). Weitere Schwierigkeiten ergeben sich durch soziale Isolation und fehlende Barrierefreiheit bei der Partner_innensuche oder dem Aufsuchen von Beratungs- und Freizeitangeboten, die sich mit sexueller Orientierung auseinandersetzen. Frauen mit geistiger Behinderung erleben Konflikte und eine zugespitzte ‚Hilflosigkeit‘, wenn sie hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität Fragen haben und sich seelisch als nicht mit dem eigenen Körper übereinstimmend erleben (vgl. Senf 2011, 39).

3.3.2. Mutterschaft

Mutterschaft von erwachsenen Frauen ohne Behinderung scheint eine zentrale Selbstverständlichkeit in der Gesellschaft darzustellen, obwohl sich Rollenbilder von der Hausfrau und Mutter hin zur berufstätigen Mutter verändert haben (vgl. Thiessen 2007, 7). Schwangerschaft und Mutterschaft gehören demnach für Frauen ohne Behinderung zu einem ‚normalisierten‘ Lebenslauf, der vielfältige Familienmodelle in der Gesellschaft nebeneinander aufweist wie alleinerziehende Elternteile, und Regenbogenfamilien (vgl. Träger 2008, 19).

Nach Pixa-Kettner und Rischer (2013, 251) wird „Schwangerschaft und Mutterschaft von Frauen mit Behinderung immer noch als Bruch gesellschaftlicher Normalitätserwartungen betrachtet“, da Frauen mit Behinderung als Mütter nicht den

gesellschaftlichen Vorstellungen von Mutterschaft und Mütterlichkeit entsprechen. Das Erfüllen eines Lebensentwurfs gehört für viele Menschen auch zur Lebensplanung dazu; oftmals gehen Paare zunächst die Eingetragene Lebenspartnerschaft oder Ehe ein, um den Kinderwunsch anschließend zu realisieren.

Die Reaktionen des Umfeldes auf den Kinderwunsch einer Frau mit geistiger Behinderung sind unterschiedlich: Verbreitet sind Vorbehalte, die ihr aufgrund fehlender kognitiver Fähigkeiten jegliche Form der Verantwortungsübernahme für ein Kind absprechen. Es wird mit Unverständnis und Ablehnung im näheren Umfeld und durch die Gesellschaft reagiert (vgl. Pixa-Kettner/Bargfrede/Blanken 1996, 185). Schwangerschaft und mögliche Mutterschaft einer Frau mit geistiger Behinderung stellen weiterhin ein gesellschaftlich wenig toleriertes Phänomen dar, weil der Personengruppe nicht zugetraut wird, für ein Kind zu sorgen und es liebevoll aufzuziehen. Angehörige und Betreuungspersonal können sich beim Äußern eines solchen Wunsches alarmiert fühlen, einzugreifen, um einen solchen Wunsch auszureden oder die Verwendung von Verhütungsmitteln zu erreichen (vgl. Römisch 2011, 72). Hauptsächlich betroffen davon sind Frauen mit geistiger Behinderung, da sie aufgrund ihrer „Gebärfähigkeit besonders häufig einschränkende Maßnahmen unterliegen“ (ebd.). Die Sterilisation von Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung ist durch das Betreuungsrecht im Jahr 1992 neu geregelt worden, so dass Minderjährige in der BRD nicht mehr sterilisiert werden dürfen (vgl. §1631b BGB). Die Einwilligung einer Frau mit geistiger Behinderung in eine Sterilisation ist jedoch auch durch das Umfeld mit Hilfe von Gesprächen über mögliche Erschwernisse im Leben mit einem Kind beeinflussbar. Sterilisation ist eine endgültige und nur schwer rückgängig zu machende Verhütungsmethode, die erst eingesetzt wird, wenn keine andere Methode anzuwenden oder eine akute Gefährdung der Frau durch eine Schwangerschaft anzunehmen ist (vgl. §1905 BGB).

Die Schwangerschaft einer Frau mit geistiger Behinderung, gewollt oder unbeabsichtigt, macht die Suche nach Unterstützungsangeboten notwendig. Die Feststellung eines Unterstützungsbedarfs kann schon während der Schwangerschaft erfolgen, so dass Unterstützung für das Zusammenleben mit ihrem Kind z.B. durch

das Jugendamt notwendig wird. Varianten der Unterbringung sind das Verbleiben in der Herkunftsfamilie oder in der des Partners, ebenso kommen stationäre Einrichtungen oder ambulante Unterstützungsdienste in Frage (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010). In der BRD bestehen nicht flächendeckend entsprechende Einrichtungen und Dienste für Frauen mit geistiger Behinderung (teilweise auch für beide Elternteile mit geistiger Behinderung) und ihre Kinder. Notwendige Konsequenz kann der Wechsel des Wohnortes und der Verlust des sozialen Umfeldes sein. In diesem Fall besteht eine freie Entscheidung für oder gegen einen Umzug teilweise nicht, wenn der Umzug in eine entsprechende Einrichtung die einzige Möglichkeit darstellt, weiterhin mit dem eigenen Kind zusammen zu leben (vgl. Römisch 2011, 73).

Eine Alternative ist die ‚Elternassistenz‘, deren Anspruch aus dem Sozialgesetzbuch (SGB) IX abgeleitet wird: „Den besonderen Bedürfnissen behinderter Mütter und Väter bei der Erfüllung ihres Erziehungsauftrages sowie den besonderen Bedürfnissen behinderter Kinder wird Rechnung getragen“ (§ 9, Abs. 1 SGB IX). Elternassistenz wird somit zu einer einzufordernden Unterstützungsleistung, bei der die Bewilligung länger dauert und das Einfordern nicht von allen Müttern mit geistiger Behinderung umzusetzen ist.

Das Leben in einer Mutter-Kind- bzw. Eltern-Kind-Einrichtung konfrontiert die Personengruppe mit einer erhöhten Einflussnahme des Betreuungspersonals. Mütter mit geistiger Behinderung erleben ihre Mutterschaft durch Fremdbestimmung geprägt, Römisch formuliert die Tragweite wie folgt, „Behinderte Menschen sind dennoch weitaus häufiger von staatlichen Eingriffen in die elterliche Sorge betroffen, insbesondere geistig behinderte Eltern“ (Römisch 2011, 73). Die Aussage zeigt auf, dass von Normalisierung oder Inklusion in dem Lebensbereich (noch) keine Rede ist. Besondere Bedeutung hat die ständige Beobachtung von Eltern mit geistiger Behinderung im Kontrast zum GG, dass in Artikel 6 Familien in der BRD einen besonderen Schutz und das Recht zum Aufziehen der eigenen Kinder zusichert.

3.3.3. Arbeit

Mit dem Erreichen des Schulabschlusses stellt sich für Frauen ohne Behinderung die Frage nach Ausbildung oder Studium, um einen Beruf zu erlernen und finanziell

unabhängig zu sein. Eine traditionelle Rollenteilung, die für Frauen ausschließlich die Reproduktionsarbeit in Familie und Haus/Wohnung vorsieht, entspricht aufgrund veränderter Lebensstile und finanzieller Bedürfnisse nicht mehr der mehrheitlichen Vorstellung (vgl. Thiessen 2007, 7). Der Beruf dient der finanziellen Absicherung, bietet aber auch die Möglichkeit zur Identitätsentwicklung und Selbstvergewisserung, wenn berufliche Aufgaben erfolgreich gemeistert werden (vgl. Stöppler 2014, 107f).

Menschen mit geistiger Behinderung stehen mit der Beendigung der (Förder-)Schule vor der Frage nach einer beruflichen Tätigkeit. Während der Schulzeit werden Menschen mit geistiger Behinderung durch Praktika in der WfbM auf ihre dortige Tätigkeit vorbereitet (vgl. ISB 2008, 197ff). Die WfbM bietet einen Arbeitsplatz, der Bedürfnisse und Fertigkeiten der Personengruppe beachtet, und versucht, den Wechsel in ein Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen (vgl. Fornefeld 2009, 165).

In der BRD bestanden im Jahr 2012 723 WfbMs, in denen Menschen mit geistiger Behinderung nach einer Erhebung der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (BAG WfbM) zum 01.01.2012 mit 77,49% aller Beschäftigten in den zur BAG WfbM gehörenden Werkstätten die größte Gruppe der Arbeitnehmer_innen darstellten (vgl. BAG WfbM 2013, o.S.). Auftrag der WfbM ist die Rückführung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, der jedoch nur selten umgesetzt wird (vgl. Fornefeld 2009, 167). Gründe dafür sind u.a. die fehlende Akzeptanz von Menschen mit geistiger Behinderung durch Arbeitgeber_innen und Arbeitnehmer_innen ohne Behinderung sowie eine Leistungsorientierung an Menschen ohne Behinderung (vgl. Römisch 2011, 66). Unterstützungsmöglichkeiten wie Arbeitsassistenz oder Unterstützte Beschäftigung zeigen Wege auf, dem entgegen zu wirken (vgl. Stöppler 2014, 114f).

Berufliche und familiäre Situation von Frauen mit geistiger Behinderung beeinflussen sich, falls mit dem eigenen Verdienst eine Familie zu versorgen ist. Neben der Finanzierung von materiellen Ressourcen wie Nahrung oder Kleidung ist es möglich, dass professionelle Pflege und Unterstützung bei der Erziehung der Kinder benötigt wird, aber Unklarheiten bezüglich der Finanzierung bestehen (vgl.

Römisch 2011, 74). Es ergeben sich zusätzliche Konflikte hinsichtlich der Finanzierung, da Frauen mit geistiger Behinderung einerseits geringe Aussicht auf eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt mit einem Förderschulabschluss haben, andererseits berufliche Aus- und Weiterbildungsalternativen gering bleiben, so dass die berufliche Tätigkeit in einer WfbM meist die einzige Alternative darstellt (vgl. ebd., 64ff). Franz fasst die Lage wie folgt zusammen, „Gilt bei der beruflichen Qualifizierung behinderter Männer der Grundsatz „Reha vor Rente“, scheint bei der beruflichen Ausbildung behinderter Frauen der Grundsatz „Haushalt vor Reha“ Anwendung zu finden“ (Franz 2002, 57). Das wiederum bedeutet, dass viele Frauen mit geistiger Behinderung in familiärer Reproduktionsarbeit verbleiben und beruflich nicht öffentlich in Erscheinung treten. Dahingegen gewährleisten berufliche Tätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt finanzielle Absicherung, ebenso bestehen Möglichkeiten der beruflichen Verwirklichung. Frauen mit geistiger Behinderung erfahren öffentliche Barrieren in ihrer beruflichen Verwirklichung, während dahingegen von Leistungsträger_innen der Versuch unternommen wird, Männer mit Behinderung für einen Beruf zu rehabilitieren. Frauen mit geistiger Behinderung werden demnach stärker in der (Herkunfts-)Familie beschäftigt. Die beruflichen Verwirklichungschancen bleiben eingeschränkt und eine selbständige Lebensführung wird verhindert, da die Tätigkeit in einer WfbM mit einer geringen Entlohnung verbunden ist (vgl. Römisch 2011, 70).

Schwierigkeiten entstehen zusätzlich bei eingeschränkten Tätigkeitsschwerpunkten in der WfbM: Die Auswahl der möglichen Beschäftigungsfelder ist begrenzt auf bestimmte Arbeitsbereiche pro WfbM. Frauen mit geistiger Behinderung werden vermehrt in traditionellen Frauentätigkeiten beschäftigt, wie in den Bereichen Wäscherei oder Küche. Die Entlohnung ist wiederum an die konkrete berufliche Tätigkeit gebunden, so dass traditionell männliche Berufsbereiche wie Montage oder Metallbearbeitung als schwierigere Tätigkeiten eingestuft und höher entlohnt werden (vgl. ebd.). Die Beschäftigung im handwerklichen Bereich bietet zudem eine höhere Wahrscheinlichkeit, eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden, so dass Frauen mit geistiger Behinderung auch bei einem möglichen Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt benachteiligt werden (vgl. ISB 2002, 147). Die

Eingliederung der Personengruppe in den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingt damit nur in seltenen Fällen.

3.3.4. Wohnen

Das Leben von Menschen ohne Behinderung erfolgt i.d.R. in einer eigenen Wohnung nach dem Auszug aus dem Elternhaus. Junge Erwachsene erleben Unterstützung durch die Eltern in der Phase des Umzugs und der Eingewöhnung, anschließend sind sie auf sich gestellt und meistern ihren Alltag alleine. Die eigene Wohnung wird als privater Rückzugsort wahrgenommen, der durch Selbstbestimmung und eine Abwesenheit von Eingriffen von außen, z.B. durch Eltern oder Behörden, gekennzeichnet ist (vgl. Fornefeld 2009, 173).

Innerhalb der Behindertenhilfe existieren für Menschen mit geistiger Behinderung verschiedene Wohnformen, die hinsichtlich des angebotenen Ausmaßes an Unterstützung und Betreuung durch Fachkräfte und –dienste differieren. Dazu gehören Großeinrichtungen, Wohngruppen, eigene Wohnungen und das Leben in der Herkunftsfamilie (vgl. Fornefeld 2009, 180f). Während das Leben in Großeinrichtungen durch Fremdbestimmung gekennzeichnet ist (vgl. ebd., 176f), bieten das Leben in Wohngruppen und das in einer eigenen Wohnung mehr Freiraum zur Gestaltung des Alltags. Im Sinne des Normalisierungsprinzips ist darauf zu achten, dass Arbeits- und Wohnplatz voneinander getrennt sind, um einem normalisierten Lebenslauf zu entsprechen. Inwiefern eine selbstständige Wahl zwischen den Wohnformen möglich ist, hängt vom Ausmaß der Behinderung und von Unterstützungsleistungen durch die Herkunftsfamilie wie zusätzliche Betreuung oder finanzielle Unterstützung ab.

Eine geringe finanzielle Entlohnung und mangelnde gesellschaftliche Anerkennung führen zu einem eingeschränkten sozioökonomischen Status von Frauen mit geistiger Behinderung, der sich wiederum auf deren Wohnsituation auswirkt. Die Wohnsituation von Frauen mit geistiger Behinderung ist durch Abhängigkeiten von anderen Menschen gekennzeichnet. Begrenzte finanzielle Möglichkeiten, z.B. aufgrund der o.a. Beschäftigung in einer WfbM, führen zu einer Angewiesenheit auf

Sozialleistungen wie das Wohngeld zur Finanzierung einer eigenen Wohnung. Vielen Frauen mit geistiger Behinderung wird nicht zugetraut, alleine zu leben und für sich zu sorgen, so dass sie wenig Unterstützung bei der Wohnungssuche bekommen. Als Konsequenz verbleiben sie in der Herkunftsfamilie und leben dort als erwachsenes Kind oder ziehen in eine Wohneinrichtung der Behindertenhilfe (vgl. Römisch 2011, 58ff). In stationären Einrichtungen leben Frauen mit geistiger Behinderung je nach Konzeption und Kapazität in Einzel- oder Doppelzimmern oder in eigenen Appartements. Privatsphäre lässt sich in Doppelzimmern oder bei willkürlichem Betreten des Einzelzimmers durch Betreuungspersonal nicht einhalten (vgl. Thomas/Kretschmann/Lehmkuhl 2006, 222). Der Umgang mit der Privatsphäre der Bewohner_innen ist abhängig vom Leitbild der Einrichtung, z.B. scheint das Anklopfen an der Zimmertür vor dem Betreten mittlerweile die Norm zu sein (vgl. Christ 2013, 89). Nicht alle Bewohnerinnen verfügen über einen Schlüssel für Zimmer, Wohnung und Haustür (vgl. Thomas/Kretschmann/Lehmkuhl 2006, 155; Christ 2013, 89).

Weitere Erschwernisse ergeben sich durch eine Wohnsituation mit fehlenden Freiräumen, um Partner_innenschaften und Sexualität zu leben. Fehlende Freiräume können das Leben in Doppelzimmern oder das Bestehen strikter Regeln sein, die Besuche über Nacht verbieten (vgl. Jeschke/Wille/Fegert 2006, 237f). Für Paare, die in derselben Wohneinrichtung leben, entstehen Schwierigkeiten, sobald sie zusammen in einem Zimmer oder einer Wohnung leben wollen und Paarwohnungen/-zimmer nicht oder in einem nur geringen Maß existieren oder moralische Vorbehalte beim Personal vorliegen (vgl. Römisch 2011, 63). Die Konflikte sind präsent, so dass der Bereich Wohnen ebenfalls in der UN-BRK aufgegriffen und herausgestellt wird, da „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt die Möglichkeit haben, ihren Aufenthaltsort zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben, und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben“ (UN-BRK Artikel 19). Zur Umsetzung des Artikels bedarf es weiterer Veränderungen in der BRD, um gemeindenahes Wohnen in der Gesellschaft zu verbreiten.

4. Politische Teilhabe im Kontext aktueller sonderpädagogischer Paradigmen

Partizipation an politischen Prozessen ist Teil heil- und sonderpädagogischer Paradigmen, zu denen aktuelle Leitideen wie Normalisierung, Partizipation, Selbstbestimmung und Inklusion gehören (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 15). Paradigmen stellen Leitbilder dar, denen Erziehung und Bildung der Personengruppe folgen. Die aktuellen Leitbilder in Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung orientieren sich an einer Pluralisierung der Gesellschaft, die Menschen mit geistiger Behinderung stärker akzeptiert und versucht, diese zu inkludieren (vgl. ebd.).

Wie aufgezeigt erleben Frauen mit geistiger Behinderung einschränkende Lebensbedingungen in den Bereichen Arbeit, Wohnen, Familienplanung, Partner_innenschaften und Freizeit (siehe Kapitel 3). Partizipation an politischen Prozessen zeigt sich für sie als Handlungs- und Kompetenzziel, das ihre Mitbestimmung fördert und institutionalisierte Lebensbedingungen beeinflusst (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 9).

Zur Verdeutlichung werden im Folgenden die aktuellen heil- und sonderpädagogischen Paradigmen Selbstbestimmung, Normalisierungsprinzip, Inklusion sowie Partizipation und Teilhabe im Kontext politischer Teilhabe erörtert.

4.1. Selbstbestimmung

Selbstbestimmung lässt sich etymologisch herleiten, wobei der Wortteil ‚selbst‘ dem Althochdeutschen entstammt und im 18. Jahrhundert als das ‚seiner Selbst bewusste Ich‘ verstanden wurde. Dahingegen ließ sich ‚Bestimmung‘ ursprünglich als ‚mit der Stimme bestimmen‘ in Analogie zu Instrumenten übersetzen; das darauffolgende Verständnis wurde als ‚anordnen‘ und im Philosophischen ‚der Art nach klassifizieren‘ aufgefasst (vgl. Waldschmidt 1999, 14f). Der Terminus bleibt seiner Etymologie nach offen und auf unterschiedliche Lebens- und Forschungskontexte hin verwendbar, wobei der Bezug zu Behinderung einer historischen Entwicklung entstammt.

Die historische Entwicklung des Begriffs Selbstbestimmung als Bestandteil heil- und sonderpädagogischer Paradigmen reicht zum Beginn des 19. Jahrhunderts zurück, als in den United States of America (USA) der Handel mit Sklav_innen verboten und im Verlaufe des Jahrhunderts weitere Gesetze zur Gleichberechtigung der schwarzen gegenüber der weißen Bevölkerung erlassen wurden. Da die Gesetze nicht ausreichend waren, um tatsächliche Gleichberechtigung zu erzielen, entstand in den 1950er und 1960er Jahren die Bürgerrechtsbewegung der afroamerikanischen Bevölkerung in den USA (civil rights movement). Zentrales Thema war der Kampf um Gleichberechtigung gegen die staatlich festgelegte Rassentrennung. Das erklärte Ziel war es, der afroamerikanischen Bevölkerung ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, und zwar ohne die durch die Rassentrennung auferlegten Verbote, bestimmte Einrichtung zu besuchen oder Tätigkeiten auszuüben. Darüber hinaus sollten gewalttätige Übergriffe gegenüber Afroamerikaner_innen abgewendet und kriminalisiert werden (vgl. Wierlemann 2002, 48ff; Dietrich 2008, 32ff).

In der Folge wurde in den frühen 1960er Jahren der Terminus Selbstbestimmung von der Independent-Living-Bewegung in den USA aufgegriffen, die sich an der University of California in Berkley formierte. Selbstbestimmung bezog sich auf die Forderungen der damaligen Studierenden mit Körperbehinderung nach autonomem Wohnen in Gemeinden, der Auswahl von Assistent_innen und der Entscheidungsfreiheit zur Gestaltung des eigenen Lebens. Als Konsequenz gründete sich das erste ‚Center for Independent Living‘, das sich durch die Beratung von Menschen mit Behinderung durch Menschen mit Behinderung auszeichnete („peer counseling“) (vgl. Theunissen 2001, o.S.). In der BRD entwickelte sich zeitgleich eine deutsche ‚Selbstbestimmt-Leben-Bewegung‘, indem 1968 der erste ‚Club Behinderter und ihrer Freunde‘ (CeBeeF) gegründet wurde und sich Anfang der 1970er Jahre die ‚Krüppelbewegung‘ formierte. Die Bewegung entstand im Gegensatz zu bisherigen Elternvereinigungen und karitativen Einrichtungen, um Menschen mit Behinderung aktive Vertretungsmöglichkeiten zu bieten, z.B. durch sogenannte ‚Krüppelgruppen‘, die nur von Menschen mit Behinderung besucht werden durften. Es fanden zudem auch Volkshochschulkurse zur Auseinandersetzung mit Barrieren und Vorbehalten für Menschen mit und ohne Behinderung statt (vgl. Mürner/Sierck 2009, 11f). Ziele bestanden in der

Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung als handelnde Subjekte eigener Interessen.

Weitere Ziele waren das Durchbrechen sozialer Isolation und die Schaffung von gemeindenahen Wohnangeboten sowie selbstbestimmter Assistenz. Ebenso sollten barrierefreie Zugänge zur gesellschaftlichen Teilhabe als Selbstverständlichkeit vorhanden sein (vgl. Brück o.J., o.S.).

Selbstbestimmung wird neben den genannten praktischen Implikationen als „vielgestaltiger Begriff mit „unscharfen Rändern““ (Wilkens 2004, 171, Hervorhebungen im Original) beschrieben, damit „Menschen mit Behinderung über ihre Forderung auf Integration hinausgehend auch ihren Anspruch auf *Eigenentwicklung* und *Identitätsbildung*“ bewahren können (ebd., 172, Hervorhebungen im Original). Zentral geht es um eine aktive Beteiligung des Individuums am Akt der Selbstbestimmung, so dass aktive Veränderungen innerhalb der eigenen Persönlichkeit angeregt werden. Die Umsetzungen von individueller Selbstbestimmung „erfordern den Erwerb von Techniken zur Lösung von Aufgaben (*über ein Selbst-tätig-werden*) die sich aus der Wandelbarkeit der Welt ergeben“ (ebd., 174, Hervorhebungen im Original).

Normen und Werte, die in einer Gesellschaft vorherrschen, heben ebenfalls Bereiche der Selbstbestimmung hervor. Kulig und Theunissen betrachten Selbstbestimmung als grundlegenden Wert der westlichen Welt (vgl. Kulig/Theunissen 2006, 237) und begründen ihre Auffassung mit den Lehren von Immanuel Kant, der den Menschen als „grundsätzlich zur Selbstbestimmung fähig“ ansah (vgl. ebd., 238). Kants Aussage lässt sich als Unabhängigkeit von Gefühlen und Hinwendung zur rationalen Beurteilung auffassen (vgl. ebd.), was jedoch zu Schwierigkeiten des Transfers auf den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung führt, da ihnen historisch verankert der Zugang zu „praktischer Vernunft“ (vgl. ebd., 239) abgesprochen wurde. Körperliche und geistige Verfassung scheinen Kriterien zu sein, um „das Recht auf Selbstbestimmung ganz oder teilweise zu suspendieren“ (Waldschmidt 1999, 13).

Selbstbestimmung vollzieht sich als lebenslange Entwicklung, die durch Handlungsfähigkeit und die Gestaltung des Lebenswegs geprägt ist. Das Herstellen

des Kontextbezugs verhindert, dass sich Selbstbestimmung zu einem egozentrischen Konstrukt herausbildet. Selbstbestimmung als die Bestimmung über das eigene Leben wird stets konfrontiert mit Hindernissen, Grenzen und Vorbehalten (vgl. Kulig/Theunissen 2006, 242), losgelöst wäre von „Fiktion“ die Rede (Waldschmidt 1999, 13).

Im Verlauf dieser Arbeit wird Selbstbestimmung als ein „normatives Postulat im Sinne eines Erziehungsziels“ (Kulig/Theunissen 2006, 239) verstanden. Selbstbestimmung wirkt als Erziehungsziel im privaten wie politischen Kontext, da als Prämisse gilt, dass politische Selbstvertretung ein Mittel zur Veränderung privater Lebensbedingungen darstellt. Die Veränderung insbesondere von belasteten Lebensbedingungen durch u.a. Fremdbestimmung, Gewalt sowie Benachteiligung (siehe Kapitel 3) trägt zur positiven Aktualisierung des Selbstbewusstseins durch die Vertretung eigener Interessen bei. Diese Stärkung des Selbstbewusstseins wiederum ermöglicht eine selbstbewusste Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen, da politische Teilhabe die Persönlichkeitsbildung beeinflusst, die demnach gekennzeichnet ist durch

„autonomes Entscheiden und Handeln der Person, durch eine Selbstaktualisierung in Form eines bewussten Rückgriffs auf eigene Stärken, durch die Möglichkeit, sich selbst Ziele zu setzen und danach zu handeln, durch ein „selbstgeregeltes“ bzw. selbstkontrolliertes Verhalten, durch die Überzeugung über wichtige Lebensumstände Kontrolle zu haben, oder durch eine auf Selbst-Erkenntnis aufbauende Lebensverwirklichung nach eigenen Vorstellungen“ (Kulig/Theunissen 2006, 241f).

4.2. Normalisierungsprinzip

Das Normalisierungsprinzip entstand in den 1950er Jahren in Skandinavien als Reaktion auf die damals vorhandenen Infrastrukturen der Einrichtungen der Behindertenhilfe. Es handelte sich dabei vor allem um Großeinrichtungen, die in einer Ko-Existenz zu Städten und Dörfern bestanden, aber nicht mit diesen verbunden waren, wodurch Menschen mit Behinderungen isoliert und nicht eingebunden in kommunale Strukturen lebten; sie fristeten ihr Dasein in fremdbestimmten Anstalten (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 17).

Das Normalisierungsprinzip wurde von Bank-Mikkelsen in den 1950er Jahren formuliert und durch Nirje konkretisiert (vgl. Wüllenweber 2004, 226). Anliegen und Ziel des Prinzips war es, Menschen mit geistiger Behinderung einen ‚normalen‘ Lebenslauf zu ermöglichen (vgl. Thimm 1994, 18). Die Forderungen von Nirje waren, „allen Menschen mit geistiger Behinderung Lebensmuster und Alltagsbedingungen zugänglich zu machen, die den üblichen Bedingungen und Lebensarten der Gesellschaft soweit als möglich entsprechen“ (Nirje 1994a, 177). Das Normalisierungsprinzip nimmt Bezug auf acht verschiedene Bereiche, die eine stärkere Normalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung fordern. Diese sind ein normaler Tagesrhythmus, Wochenrhythmus, Jahresrhythmus, Lebenszyklus, das Recht auf Selbstbestimmung, normale sexuelle Lebensmuster, wirtschaftliche Standards sowie Umweltstandards in der Gesellschaft (vgl. Nirje 1994b, 13).

Trotz der langen Zeit, die diese Forderungen schon gelten, sind sie noch immer aktuell und stellen ein wichtiges Paradigma der Geistigbehindertenpädagogik dar. Gemeinsam mit den Forderungen nach Inklusion, Partizipation und Selbstbestimmung fordert das Normalisierungsprinzip, Lebensbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung in der Gesellschaft zu verändern. Die Bedingungen weichen von dem, was als normaler Lebenslauf in der Gesellschaft betrachtet wird, offenkundig ab.

Das Normalisierungsprinzip bietet eine Legitimationsgrundlage zur Umsetzung politischer Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung: Die Bedeutung politischer Teilhabe lässt sich anhand mehrerer Thesen des Normalisierungsprinzips hervorheben, z.B. kann es zu einem normalen Tagesrhythmus gehören, am Abend Nachrichten zu sehen oder die Tageszeitung zu lesen, im normalen Wochenrhythmus kann die Teilnahme an Versammlungen von Ortsparteiverbänden, Initiativen oder Vereinen beinhaltet sein. Zu einem normalen Jahresrhythmus gehören die Partizipation an jährlich stattfindenden Wahlen oder Veranstaltungen von Parteien, Vereinen und Initiativen. Das Normalisierungsprinzip fordert das Recht auf einen ‚normalen‘ Lebenslauf, das Führen eines ‚normalen‘ Lebenslaufs führt wiederum zur Teilhabe an Gesellschaft (vgl. Erhardt/Grüber 2011, 37). Politische Teilhabe lässt sich demnach durch das Normalisierungsprinzip und v.a. durch seine Umsetzung

vorantreiben.

4.3. Inklusion

Das sonderpädagogische Paradigma der Inklusion ist das aktuellste Paradigma, dessen Bedeutung in der Literatur unterschiedlich aufgefasst wird, entweder als Synonym für ‚Integration‘ (vgl. Theunissen 2006, 21) oder als Ablösung des Paradigmas der Integration (vgl. Frühauf 2010, 12).

Der Wortbedeutung nach stammt Inklusion vom lateinischen Begriff ‚inclusio‘ ab, der wiederum ‚Einschließung, Einschluss‘ bedeutet (vgl. Heimlich 2011, 45f). Der wissenschaftliche Begriff Inklusion stammt wiederum aus dem englischsprachigen Raum und entstand dort im Rahmen der Bürgerrechtsbewegung. Inklusion wird als Zuwendung zur Vielfalt und Heterogenität von Gruppen verstanden, wobei verschiedene Dimensionen von Persönlichkeit und Individualität Berücksichtigung finden sollen, um ein passendes Angebot für alle Menschen zu schaffen. Inklusion fungiert als Vision von einer sozial gerechten Gesellschaft, in der Diskriminierung und Marginalisierung keinen Platz haben. Der visionäre Aspekt spiegelt die Stellung von Inklusion als Ideal wieder, das angestrebt, aber nicht erreicht werden kann (vgl. Hinz 2010, 33f). Die pädagogische Umsetzung dieser Leitidee fußt auf der Annahme heterogener Lerngruppen in der Gesellschaft. Gemeinsames Lernen erfolgt inklusiv betrachtet, zukünftig in regulären Bildungskontexten, d.h. in allgemeinbildenden Schulen, wobei Sondereinrichtungen wegfallen (vgl. ebd., 35f).

Mit der Annahme, dass ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘ nicht identisch, sondern unterschiedlich sind, lassen sich die Differenzen nach Hinz wie folgt benennen,

„Inklusion bezieht sich immer auf alle Aspekte von Verschiedenheit; Behinderung ist also immer nur ein Subaspekt. Geht es ausschließlich um Behinderung, bleibt der Integrationsbegriff angemessener, denn andernfalls droht die Inflationierung des Inklusionsbegriffs. Geht es um Behinderung im Zusammenhang gesellschaftlicher Marginalisierung insgesamt, ist allerdings der Inklusionsbegriff sinnvoller und angemessener“ (ebd., 49f).

Der Unterschied liegt im Bezugssystem des zu wählenden Terminus (Integration oder Inklusion). Insofern sich ein Zusammenhang oder eine Handlung lediglich im

Spektrum Behinderung bewegt, würde sich der fortlaufende Gebrauch des Terminus ‚Integration‘ anbieten. Bei Einschluss mehrerer Dimensionen von Verschiedenheit in eine Situation stellt sich der Begriff ‚Inklusion‘ passender dar.

Die von Hinz vorgenommene Differenzierung beider Termini ist bei Betrachtung des Kontextes von Bedeutung, in dem der Begriff ‚Inklusion‘ hauptsächlich genutzt wird. Inklusion bezieht sich auf verschiedene Teilhabebereiche, in denen es die Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung zu erhöhen gilt (vgl. UN-BRK). Durch die Zugänglichkeit zu u.a. Bildung, Mobilität und kultureller Teilhabe sind Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung zu verbessern. Politische Teilhabe stellt ein Instrument dar, um aktiv die Belange und Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung zu vertreten und inkludiert diese Personengruppe in alle gesellschaftlichen Bereiche.

4.4. Partizipation und Teilhabe

Partizipation stellt ein weiteres Paradigma dar, das im Folgenden im Kontext politischer Teilhabe betrachtet werden soll. Teilhabe wird als Mittel zur Selbstbestimmung und Gleichberechtigung in der Gesellschaft begriffen (vgl. § 1, Teil 1 SGB IX), indem Teilhabe „als Recht aller Bürger(innen)“ (Wacker 2005, 13) die Vertretung politischer Interessen zur Gestaltung des Gemeinwesens gewährleistet. Als politisch ist das „Handeln des Staates und das Handeln in staatlichen Angelegenheiten“ (Schubert/Klein 2006, 230), aber auch die „aktive Teilnahme an der Gestaltung und Regelung menschlicher Gemeinwesen“ (ebd.), zu verstehen.

In der BRD ist Politik mit dem Staat und der Staatsform der Demokratie verknüpft; nach Perikles (ca. 500-429 v.Chr.) bedeutet Demokratie, dass „der Staat nicht auf wenige Bürger, sondern auf die Mehrheit ausgerichtet ist“ (Vorländer 2004, o.S.). Diese Definition, die mindestens die Mehrheit der Bevölkerung in die demokratische Gestaltung eines Staates einbezieht, wirft gleichzeitig Fragen nach der Umsetzung auf. Es bleibt unklar, ob es sich um eine Herrschaft der „Vielen, also einer qualifizierten Mehrheit“ (ebd.) handelt oder ob die Minderheit eine Möglichkeit zur Teilnahme erhält.

Zur Klärung der Fragen brauchen jene Staaten, die sich auf die Herrschaftsform berufen, gesetzliche Regelungen. In der BRD sind diese Regelungen im GG zu finden. Neben allgemeinen Zuschreibungen, „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat“ (Art. 20 GG), werden Regelungen zur Staatsgewalt, ausgehend vom Volk, und zur Gesetzgebung aufgestellt (vgl. ebd.). Trotzdem bleibt offen, wie mit den Meinungen und Interessen der Minderheit umgegangen wird.

Der Umgang mit politischen Minderheiten ist abhängig von politischen Machtverhältnissen, die aktuell eine geringe Beteiligung von Frauen mit Behinderung im Vergleich zu Männern mit Behinderung aufweisen. Insgesamt sind Menschen mit Behinderung wenig politisch aktiv (vgl. Cornelißen 2005, 601). Die Verteilung von Frauen ohne Behinderung in politischen Ämtern nimmt allmählich zu und eine aufstrebende Gleichberechtigung von Frauen und Männern in der Politik zeichnet sich ab (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland 2008, 385). Langfristig gesehen kann sich dieser Trend ebenfalls auf Frauen mit geistiger Behinderung auswirken.

Neben der Benachteiligung aufgrund einer Zuweisung von Geschlecht lassen sich weitere Diskriminierungen im Thema Wahlrecht feststellen. Die Partizipation an Wahlen steht Frauen mit geistiger Behinderung offen, wenn sie das Wahlrecht nach dem Bundeswahlgesetz (BWahlG) besitzen. Das Bundeswahlgesetz regelt, wer an politischen Wahlen in der BRD als Wähler_in teilnehmen darf. Zur Teilnahme an politischen Wahlen sind alle volljährigen und damit geschäftsfähigen Personen zugelassen (vgl. §12 BWahlG). Die aktive und passive Partizipation an Wahlen, z.B. auf kommunaler, Landtags- oder Bundestagebene, stellt eine Facette demokratischer und damit politischer Teilhabe dar. Ausgeschlossen davon sind Personen, auf die die Ausschlusskriterien des Bundeswahlgesetzes zutreffen,

„ausgeschlossen vom Wahlrecht ist, 1. wer infolge Richterspruchs das Wahlrecht nicht besitzt, 2. derjenige, für den zur Besorgung aller seiner Angelegenheiten ein Betreuer nicht nur durch einstweilige Anordnung bestellt ist; dies gilt auch, wenn der Aufgabenkreis des Betreuers die in § 1896 Abs. 4 und § 1905 des Bürgerlichen Gesetzbuchs bezeichneten Angelegenheiten nicht erfasst, 3. wer sich auf Grund einer Anordnung nach § 63 in Verbindung mit § 20 des Strafgesetzbuches in einem psychiatrischen Krankenhaus befindet“ (§13 BWahlG).

Der Ausschluss vom Wahlrecht betrifft Menschen mit geistiger Behinderung, die geschäftsunfähig sind und/oder mit einer gesetzlichen Betreuung in allen Lebensbereichen, einer sogenannte ‚Totalbetreuung‘, leben. Eine gesetzliche Betreuung in einem oder mehreren Lebensbereichen ist nicht ausreichend (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2014, 8). Ein weiteres Ausschlusskriterium ist die Geschäftsunfähigkeit, die mit einer ‚Totalbetreuung‘ einhergeht, aber auch unabhängig davon attestiert werden kann (vgl. ebd.). Geschäftsunfähigkeit ist jedoch keine individuelle Meinung, sondern ist ein gesetzlich festgelegter Tatbestand:

„geschäftsunfähig ist: 1. wer nicht das siebente Lebensjahr vollendet hat, 2. wer sich in einem die freie Willensbestimmung ausschließenden Zustand krankhafter Störung der Geistestätigkeit befindet, sofern nicht der Zustand seiner Natur nach ein vorübergehender ist“ (§104 BGB).

Die Feststellung einer Geschäftsunfähigkeit geschieht durch medizinische Sachverständige im Rahmen eines Gerichtsverfahrens (vgl. Weber 2011, 1). Bei Feststellung der Geschäftsunfähigkeit kann gerichtlich ein Einwilligungsvorbehalt durch gesetzliche Betreuer_innen für einzelne Aufgabenkreise angeordnet werden und in einzelnen Bereichen eine eingeschränkte Teilnahme am Rechtsverkehr möglich sein. Die Anordnung des Einwilligungsvorbehalts erfolgt zum Schutze des Betreuten, da ein möglicher Schaden für den zu betreuenden Menschen oder sein Eigentum abgewendet werden soll (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2014, 8).

Aktuelle Diskurse fordern das Wahlrecht für aufgrund einer sogenannten ‚Totalbetreuung‘ geschäftsunfähige Menschen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. 2013, 2). Als Argumente gegen eine Aufrechterhaltung des Ausschlusses werden u.a. das veränderte Betreuungsrecht, das Grundgesetz und die UN-BRK angeführt (vgl. ebd., 3), die eine ressourcenorientierte Sichtweise von Behinderung aufweisen. Eine politische Meinung ist demnach durch eine geistige Behinderung nicht weniger berechtigt, geäußert zu werden.

Politische Teilhabe ist ebenfalls durch komplexe Formulierungen erschwert, in den Gesetzestexte, Kommentare und auch Berichte verfasst sind. Das Vorliegen der

entsprechenden Texte in Leichter Sprache würde den Zugang zur Politik für Frauen mit geistiger Behinderung erleichtern. Die erhaltenen Informationen fördern die passive Beteiligung an Wahlen, aber auch die Mitarbeit in Parteien, Verbänden, Initiativen oder in politischen Gremien als aktive Beteiligung. Frauen mit geistiger Behinderung sind auch wählbar in politische Ämter (vgl. §15 BWahlG). Politische Entscheidungsprozesse setzen grundlegende und aktuelle Informationen zu Politik voraus, die im Kontext politischer Bildung vermittelt werden.

Zusammenfassendes Resümee Teil I

Ausgangspunkt der Überlegungen sind Frauen mit geistiger Behinderung, die „mehrfache Diskriminierung“ (UN-BRK Artikel 6) erleben, wodurch ihre gleichberechtigte Teilhabe an Grund- und Menschenrechten in der BRD eingeschränkt ist.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird den Ursachen dieser Diskriminierung nachgegangen, indem wissenschaftliche Perspektiven auf den Komplex ‚geistige Behinderung‘ skizziert wurden. Der gewählte Blickwinkel auf geistige Behinderung entspricht einem ressourcenorientierten Fokus, der geistige Behinderung als individuelle Ausprägung von Persönlichkeit auf der Grundlage möglicher organisch/körperlich bedingter Ausprägungen versteht (vgl. Sinason 2000), die durch das soziale Umfeld beeinflusst werden (vgl. Niedecken 2003; Speck 2005). Das soziale Umfeld ‚behindert‘ Menschen durch gesellschaftliche Erwartungen, die sie nicht erfüllen, woraus wiederum Ablehnungserfahrungen durch die Gesellschaft resultieren (vgl. Cloerkes 2007). Das Inkorporieren solcher Ablehnungserfahrungen kann eine (sekundäre) Behinderung entstehen lassen, die sich als psychische Beeinträchtigung darstellt (vgl. Sinason 2000; Kastl 2006). Biologisch bzw. organisch bedingte Schädigungen (wie in der medizinischen Definition des ICD-10 genannt) werden dadurch nicht ausgeschlossen, sondern als feststehende Tatsache in die Konzeption passender Unterstützungsangebote einbezogen (vgl. Haeberlin 2005). Unterstützungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung beziehen neben individuellen Faktoren wie Kompetenzen oder körperlichen Einschränkungen auch kontextuelle Faktoren „der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt“ (DIMDI 2005, 14) ein. Geistige Behinderung wird demnach nicht als individuelle Problematik, sondern als Zusammenwirken individueller und kontextueller Faktoren aufgefasst.

Dieser Zusammenhang wird bei der Fokussierung von Frauen mit geistiger Behinderung deutlich. Über die Lebensspanne hinweg lassen sich anhand spezifischer Lebensbedingungen Einschränkungen in Selbstbestimmung und Lebensplanung erkennen, die vor allem durch Institutionalisierung in Einrichtungen der Behindertenhilfe und fortlaufende Stigmatisierung durch die Zuschreibung einer

geistigen Behinderung entstehen. Die erlebten Einschränkungen beziehen sich auf private und öffentliche Bereiche im Lebensverlauf, zu dem die frühe Kindheit, Schulalter und Jugend sowie das Erwachsenenalter gehören. Bereits pränatal stellt die Kenntnis über die Behinderung des ungeborenen Kindes eine mögliche Belastung für die Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung dar (vgl. Ortland 2008, 36f). Diese Belastungen begleiten Menschen mit Behinderung und ihr Umfeld über die Lebensspanne hinweg, da aufgrund der Behinderung ein normalisierter Lebensverlauf erschwert erscheint, z.B. bei der Wahl der Beschulung, eines Arbeitsplatzes oder einer selbstständigen Wohnform.

Durch diese Kombination von erlebten Einschränkungen im privaten und öffentlichen Kontext liegen vielfache Belastungen vor, die sich auf ein positives weibliches Selbstverständnis negativ auswirken können,

„Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung sitzen aufgrund der vorherrschenden Rollenzuweisungen in einer doppelten Falle: Sie haben eine geistige Behinderung und sie sind Mädchen bzw. Frauen. Gleich zwei Merkmale, die die Entwicklung von Identität und Selbstwertgefühl (immer noch) negativ beeinflussen“ (AG Freizeit e.V. 2005, 13).

Die bewusste Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Institutionalisierung auf Lebensverläufe kann Gesellschaft für alltägliche Diskriminierungen von Frauen mit geistiger Behinderung sensibilisieren und eröffnet die Möglichkeit, Lebensbedingungen zu verbessern.

Politische Teilhabe wird in der vorliegenden Arbeit als zentrales Medium zur Verbesserung dieser einschränkenden Lebensbedingungen aus individueller Perspektive aufgefasst. Im Kontext heil- und sonderpädagogischer Paradigmen stellt Partizipation ein grundlegendes Leitbild dar, dem in Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung zu folgen ist. Politische Teilhabe meint die „aktive Teilnahme an der Gestaltung und Regelung menschlicher Gemeinwesen“ (Schubert/Klein 2006, 230), zu der alle Bürger_innen berechtigt sind (vgl. Wacker 2005, 13). Darüber hinaus ermöglicht das Paradigma der Selbstbestimmung das Bestimmen über eigene Lebensbedingungen, so dass im Rahmen politischer Teilhabe einschränkende Bedingungen artikuliert werden können. Diese Auseinandersetzung fördert die Umsetzung eigener Lebensentwürfe im demokratischen Sinne (vgl.

Kulig/Theunissen 2006, 241f). Das Normalisierungsprinzip nimmt ebenfalls Bezug auf die Umsetzung eines eigenen Lebensentwurfs, indem normalisierte Teilhabe an verschiedenen Lebensbereichen gefordert wird (vgl. Thimm 1994, 18). Zu einem normalen Lebenslauf gehört u.a. auch politische Partizipation (vgl. Grüber/Erhardt 2011, 37). Mit der Verwirklichung einer entsprechenden Chancengleichheit in der Lebensführung zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung erfolgt ein Beitrag zur Inklusion, indem gleiche oder zumindest ähnliche Chancen für die Durchsetzung eines individuellen Lebensentwurfs von Menschen mit geistiger Behinderung bestehen.

Frauen mit geistiger Behinderung sind zur politischen Teilhabe berechtigt, um aktiv Gesellschaft mitzugestalten. Einen Ausschluss von politischer Partizipation erfahren Frauen mit geistiger Behinderung, wenn sie z.B. aufgrund von Geschäftsunfähigkeit oder einer gesetzlichen Betreuung in allen Bereichen vom Wahlrecht nach dem Bundeswahlgesetz (vgl. §13 BWahlG) ausgeschlossen sind. Das Absprechen des Wahlrechts nimmt eine Bewertung der politischen Meinung von Menschen mit geistiger Behinderung vor, indem diese nicht wichtig oder falsch zu sein scheint. Aktuelle Diskurse innerhalb der Behindertenhilfe fordern eine Änderung des Bundeswahlgesetzes an dieser Stelle, um Menschen mit geistiger Behinderung politische Teilhabe an Wahlen im Rahmen aktiven und passiven Wahlrechts zu ermöglichen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. 2013).

Das Wahlrecht stellt eine Grundlage für politische Teilhabe dar, die sich in verschiedenen Lebenssituationen ausdifferenzieren lässt. Die Teilhabe an Mitwirkungsorganen im Schulleben, Arbeits- oder Wohnbereich gewährt Menschen mit geistiger Behinderung erste Erfahrungsfelder zum Erwerb politischer Teilhabekompetenzen. Entsprechende konkrete Teilhabeprozesse sind zuvor zu erläutern. Darüber hinaus bieten sich über die Lebensspanne hinweg weitere Partizipationsfelder an wie Selbstvertretungsgruppen oder das Ehrenamt.

Der Ausschluss vom Wahlrecht lässt sich in einen Kontext zum Diskurs über die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung setzen. Während die Bildungsfähigkeit durch das Fehlen der praktischen Vernunft nach Kant abgesprochen werden kann (vgl. Kulig/Theunissen 2006, 239), fordert die UN-BRK

in Artikel 24, dass alle Menschen mit Behinderung gleichberechtigt zu Menschen ohne Behinderung das Recht auf Bildung und den Zugang zu Bildungsangeboten haben müssen. Bildung dient „als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (Klafki 2007, 19), indem sich das Individuum aus der Fremdbestimmung löst und Autonomie erlangt. Im Fokus steht nach Klafki die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, die die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung betont (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 31). Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wird aktuell auf die Lebensspanne bezogen (vgl. Fornfeldt 2009, 136). Diese Anerkennung der Bildungsfähigkeit der Personengruppe entspricht Klafkis Formulierung eines Bildungsbegriffs, der Bildung allen Menschen zugesteht (vgl. Klafki 2007, 40).

Das Erlangen von Autonomie scheint für Frauen mit geistiger Behinderung, die vielfältige Einschränkungen in ihrer Lebensgestaltung erfahren (siehe Kapitel 3), von besonderer Bedeutung. Bildungsangebote sollten demnach personelle und strukturelle Abhängigkeiten von Frauen mit geistiger Behinderung wahrnehmen sowie durch eine entsprechende Spezialisierung der Angebote den Besonderheiten der Personengruppe Rechnung tragen. Des Weiteren sind Bedürfnisse, Vorerfahrungen und Kompetenzen von Frauen mit geistiger Behinderung zu berücksichtigen, indem Lernen als „erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich/Zirfas 2007, 17) interpretiert wird. Lernen bezieht demnach das lernende Individuum mit seiner Persönlichkeit ein, indem Bildungsprozesse entsprechende Gegebenheiten berücksichtigen und Lehrende dafür sensibilisieren.

Politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung ist gesellschaftlichen Einflussfaktoren wie Gesetzen oder Vorbehalten ausgesetzt, die die Lebensbedingungen der Personengruppe prägen. Negative soziale Erfahrungen, aus denen sekundäre Behinderungen entstehen können, benötigen Benennung und offene Auseinandersetzung, um psychische Beeinträchtigungen der Personengruppe, ausgelöst durch Diskriminierung und Ausgrenzung, zu reduzieren. Die Anzahl negativer Erfahrungen lässt sich minimieren, indem die Annahme an Verbreitung gewinnt, dass Menschen mit geistiger Behinderung entwicklungs- und lernfähige

Individuen sind (vgl. Stöppler 2014, 28). Eine Defizitorientierung wird mit dieser Annahme der Entwicklungs- und Lernfähigkeit vermieden, so dass ein respektvoller Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung möglich ist. Mit der Wahl des Terminus ‚Frau mit geistiger Behinderung‘ steht geistige Behinderung so wenig wie möglich im Vordergrund, da diese nur als Anhang fungiert (vgl. Theunissen 2005, 12). Neben der Verwendung eines respektvollen Terminus sind Frauen mit geistiger Behinderung individuell bezogen auf Lern-, Wissens- und Kompetenzniveaus zu fokussieren.

Eine zunehmende Sensibilisierung der Gesellschaft trägt zur Gleichberechtigung von Frauen mit geistiger Behinderung bei. Mit Hilfe der erstarkenden politischen Selbstvertretung in der Gesellschaft bekommen Frauen mit geistiger Behinderung die Chance, ihre eigene Perspektive auf Gesellschaft und Diskriminierung in politische Entscheidungsprozesse einzubringen, wodurch grundlegende Rechte als Bürgerinnen einer Demokratie eingefordert werden können (vgl. Franz 2002, 77). Grundlegende Rechte sind als Menschenrechte zu verstehen, die ihnen nach der UN-BRK im Kontext politischer Teilhabe zustehen (vgl. UN-BRK Artikel 29).

Politische Teilhabe trägt dazu bei, die aufgezeigten Einschränkungen über die Lebensspanne hinweg, in den Bereichen prä- und postnatale Phase, Frühförderung, Kindertagesstätte, Schule, Pubertät, Freizeit, Erwachsenenalter, Partner_innenschaften und Familienplanung, Arbeit, Beruf sowie Wohnen aufzuheben. Notwendiges Mittel dafür ist der Zugang zu grundlegenden Informationen über gesellschaftliche Zusammenhänge, um eigene Interessen und Bedürfnisse dementsprechend vertreten zu können.

TEIL 2 – POLITISCHE TEILHABE IN BILDUNGSKONTEXTEN

5. Perspektiven der Politikdidaktik

Politische Teilhabe ist mit politischer Bildung als Kontext der Vermittlung politischen Wissens verbunden. Politische Bildung ist historisch durch vorherrschende Machtverhältnisse geprägt und folgt je nach vorherrschender Staatsform und Regierungsinteressen unterschiedlichen Zielen.

Die historische Entwicklung der Disziplin wird im Folgenden dargestellt und daran anschließend werden politikdidaktische Bedingungen zur Gestaltung von Lernkontexten zur politischen Teilhabe skizziert.

5.1. Grundlagen politischer Bildung

Politische Bildung ist aktuell wie historisch betrachtet eng mit der schulischen Bildung und Erziehung von Heranwachsenden verbunden. Politische Bildung, auch als politische Sozialisation bezeichnet, wirkt auf die Entwicklung einer politischen Einstellung durch das Individuum ein. Die dabei entstehende Beeinflussung erfolgt ohne spezifische Absicht durch die Gesellschaft, z.B. für oder gegen eine Partei (vgl. Detjen 2007, 3). Im Sinne der staatsbürgerlichen Erziehung handelt es sich um den Zweck einer „Prägung des *politischen Verhaltens*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Durch die grundständige Einflussnahme wird Kindern und Jugendlichen der Weg zur politischen Teilhabe geebnet, da sie sich selbst als Teil des politischen Systems verstehen lernen.

5.1.1. Historische Entwicklung

Der Beginn der politischen Bildung im Sinne von Gehorsam und Konformität lässt sich bereits in der Antike feststellen. Obwohl in der Antike keine Schulpflicht existierte, war in Griechenland und im Römischen Reich die Erziehung zum „tüchtigen Bürger“ (Detjen 2007, 15) selbstverständlich. Das Individuum sollte zum größtmöglichen Nutzen für den Staat erzogen werden (vgl. ebd.).

Als Beginn der schulischen Umsetzung politischer Bildung wird das Ende des Mittelalters mit der Entwicklung des modernen Staates begriffen, indem „nachwachsende Generationen“ (Sander 2010, 11) planvoll auf die gesellschaftliche Realität vorbereitet wurden (vgl. ebd.). Erst die Aufklärung brachte den Gedanken mit sich, die Vermittlung in einer Institution zu vollziehen (vgl. ebd., 12). Absolutistisch regierende Fürsten stützten sich auf die Forderungen der Aufklärung, die allen Menschen alles Wissen vermitteln wollten. Das ursprüngliche Ziel der Aufklärung war es, zum Wohl der Menschen und nicht zum Nutzen des Staates zu handeln (vgl. Detjen 2007, 16). Die unterrichtliche Umsetzung erfolgte zunächst im Rahmen der Offiziers- und Beamtenausbildung an höheren Schulen und Universitäten im 18. Jahrhundert, so dass ein großer Teil der Bevölkerung ausgeschlossen blieb (vgl. Sander 2010, 14). Auch wenn keine explizite Bearbeitung des Themenkomplexes entstand, bedeutete das nicht, dass nicht politische Forderungen an die männlichen Schüler gestellt wurden wie z.B. Gehorsamkeit (vgl. ebd. 15ff).

„Politische Bildung wurde als innenpolitisches Instrument zur Stabilisierung bestehender Machtstrukturen im Interesse von Regierungen und herrschenden Interessengruppen betrachtet, hier, gegen Ende des 18. Jahrhunderts, als Instrument zur Stabilisierung des absolutistischen Staates“ (ebd., 22).

Politische Bildung wurde genutzt, um herrschaftlich erwünschte Einstellungen bei der Bevölkerung zu erzielen (vgl. ebd., 25). Politische Erziehung im eigentlichen Sinne war lediglich für die höheren sozialen Schichten vorgesehen, während die Schule half, Mitglieder anderer Schichten in ihren ständischen Grenzen zu halten (vgl. Detjen 2007, 17).

Erst mit Ende des 19. Jahrhunderts begann eine schulpolitische Wende, indem das Monopol des humanistischen Gymnasiums abgeschafft und es mit Realgymnasium und Oberrealschule gleichgestellt wurde (vgl. Sander 2010, 37). Es wurde den Forderungen der Industrialisierung entsprochen, die qualifizierte Arbeitskräfte erwartete (vgl. ebd.). Mit den neuen Vorgaben durch den preußischen Kultusminister Falk wurde zwar das Bildungsniveau angehoben, gleichzeitig die Bildung instrumentalisiert, um zur Integration der „proletarisierten Massen“ (ebd. 39)

beizutragen. Arbeitskräfte waren gefragt, sie sollten aber nicht zur Veränderung des Staatswesens beitragen oder gar aufrufen.

Mit dem Eintritt in ein neues Jahrhundert etablierte sich im 20. Jahrhundert das Fach ‚Staatsbürgerkunde‘, das in seinen Grundgedanken auf Kerschensteiners theoretischen Ausführungen von 1901 beruhte (vgl. ebd., 43f; 46). Die staatsbürgerliche Erziehung junger Männer für die Gesellschaft vor dem Eintritt ins Heer stand im Fokus (vgl. ebd., 46f). Während sich dieses Vorhaben stark an den Prinzipien Loyalität und Gehorsam orientierte, formulierte Dörpfeld den ersten inhaltlichen Begründungsansatz politischer Bildung mit dem Ziel, „Orientierung in der Gegenwart“ (ebd., 50) zu bieten. Daraus entwickelte er das Fach ‚Gesellschaftskunde‘, das unabhängig von den Legitimationsbestrebungen der aktuellen Herrschaftsform bestehen sollte (vgl. Detjen 2007, 57). Neben der Suche nach Legitimation politischer Bildung lag der Fokus auf dem Kampf gegen politische Feinde. Als große Gefahren wurden die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) und die Arbeiterbewegung verstanden (vgl. Sander 2010, 52). Das veranlasste zu erneuten Diskussionen über die Ausrichtung des Unterrichts, was wiederum eine demokratische, politische Bildung verhinderte (vgl. ebd., 60). In der Weimarer Republik setzte sich diese Entwicklung fort, indem das Fach Staatsbürgerkunde wenig Zustimmung in der Schule und in der theoretischen Ausrichtung fand. Es folgte einem theoretisch verklärten Bild eines über allem erhabenen Staates, der Prinzipien wie „Pflichterfüllung, Vaterlandsliebe und Opferwilligkeit“ (Detjen 2007, 81) forderte. Die Umsetzung scheiterte hauptsächlich an den Lehrkräften, da sich vor allem Gymnasiallehrkräfte den Vorgaben widersetzten (vgl. ebd.).

Einen großen Einbruch erlebte die politische Bildung im Nationalsozialismus, als sie zur Formung der Menschen nach ideologischen Gesichtspunkten diene. Gleichzeitig wurde die Elitenbildung wieder aufgenommen, indem politische Bildung abhängig von der Schulform gestaltet wurde (vgl. Sander 2010, 70; 73f). Dieses Vorgehen wird als „Totalisierung der politischen Dimension“ (ebd., 83) verstanden, da kein eigenständiges Fach zur politischen Bildung mehr existierte, sondern alle Fächer politisiert unterrichtet wurden (vgl. ebd., 80). Der Staat wurde zum „*Erziehungsstaat*“ (Detjen 2007, 87, Hervorhebung im Original). Zentrale Punkte der

zu vermittelnden Weltanschauung waren „die Rassenlehre, (...) die Volksgemeinschaftsideologie und das Führer-Gefolgschafts-Prinzip“ (ebd.). Die Individuen erhielten eine Hinführung zu ihrem jeweiligen Platz in der Volksgemeinschaft und eine Vorbereitung auf den Dienst für das System (vgl. ebd., 87f). Neben der grundlegenden Ausrichtung des Unterrichts wurden auch neue Lehr- und Stundenpläne erlassen, die die verstärkte Orientierung an nationalsozialistischen Idealen verdeutlichten (vgl. ebd., 92).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war es die Aufgabe der Siegermächte, der Zuspitzung der politischen Bildung in der Schule zu begegnen. Das Vorgehen war unterschiedlich in den einzeln verwalteten Besatzungszonen (vgl. ebd., 99). Im Potsdamer Abkommen wurden die Ziele, denen alle Siegermächte gleichsam folgen wollten, festgehalten. Die Ziele waren die vollkommene Abrüstung Deutschlands, die Entnazifizierung und die Einführung der Demokratie als Grundlage des neuen politischen Systems (vgl. ebd.). Konsequenzen hatten die Zielvorgaben auch auf die schulische Situation.

In Westdeutschland etablierte sich das Prinzip der „re-education“ nach den Vorgaben der USA (vgl. Sander 2010, 89). Das zentrale Ziel bestand darin, eine Demokratie zu schaffen. Es gab die Forderung nach einem reformierten deutschen Schulsystem, da das bisherige Schulsystem nationalsozialistisches Gedankengut vermittelt hatte (vgl. Detjen 2007, 101). Die Forderung scheiterte an den Bedenken konservativer Kräfte in der BRD, die eine Umformung des deutschen Schulsystems nach amerikanischem Vorbild als unmöglich ansahen (vgl. Sander 2010, 90). Als Konsequenz der Bestrebungen nach einer demokratischen politischen Schulbildung etablierte sich im Bundesland Hessen ein Unterrichtsfach zur politischen Bildung (vgl. ebd.), wodurch sich Hessen ein Alleinstellungsmerkmal sicherte, da es als erstes und lange als einziges Bundesland ein solches Fach unterrichtete (vgl. ebd.). Im Jahr 1950 wurde für alle Bundesländer durch die Kultusministerkonferenz festgeschrieben, „politische Bildung als Unterrichtsprinzip“ (Detjen 2007, 113) zu verfolgen. Als Unterrichtsprinzip blieb die Umsetzung offen und mündete nicht unmittelbar in ein eigenes Fach. Zwischen dem Ende der 1940er und bis zum Beginn der 1960er Jahre führten letztendlich alle Bundesländer der damaligen BRD ein Unterrichtsfach zur

politischen Bildung ein, so dass eine politische Bildung in festgelegtem Ausmaß (mit festgeschriebenen Unterrichtsstunden) erfolgte (vgl. ebd.).

Während sich in den Bundesländern Fragen zur inhaltlichen Gestaltung oder der didaktischen Reduktion stellten (vgl. ebd., 155ff), nahm ebenso die Student_innenbewegung Einfluss auf die Ausrichtung der politischen Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich (vgl. ebd., 169). Die Student_innenbewegung verband eine kritische Herangehensweise mit der Ablehnung jedweder Autorität und kritisierte besonders das Fach der politischen Bildung, da die beiden großen Parteien SPD und Christlich Demokratische Union (CDU) diesbezüglich unterschiedlicher Auffassungen waren (vgl. ebd., 170f). Zur Folge hatte der Disput eine sehr unterschiedliche Ausrichtung der politischen Bildung in den einzelnen Bundesländern, da jedes über eine eigene Kulturhoheit verfügte (vgl. ebd., 170). In den 1980er Jahren entspannte sich die festgefahrene Situation und die vermittelnden Inhalte des Politikunterrichts zwischen den einzelnen Bundesländern glichen sich immer weiter an (vgl. ebd., 193). Gleichzeitig lag und liegt der Fokus stärker auf „praxisnahen Problemen“ (ebd.), die auf Kosten der theoretischen Erörterung in den Vordergrund treten (vgl. ebd.).

Währenddessen gab es in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) Unterschiede im Vorgehen; aufgrund fehlender Lehrpläne und unbelasteter Lehrkräfte wurde statt eines Politikunterrichts im Rahmen des Geschichtsunterrichts das neue Fach ‚Gegenwartskunde‘ eingeführt (vgl. Detjen 2007, 199). Das Fach selbst wirkte stärker als Unterrichtsprinzip, das nur von unbelasteten Lehrkräften, die sich klar gegen das nationalsozialistische Regime positionierten, unterrichtet werden sollte (vgl. ebd.). Die Entnazifizierung verlief in der sowjetischen Besatzungszone im Vergleich zu den westlichen Besatzungszonen scheinbar strenger, so dass im Grundschulbereich hauptsächlich unbelastete Lehrkräfte tätig waren, während im Oberstufenbereich aufgrund des Fachkräftemangels auch auf belastete Kräfte zurückgegriffen wurde. Parallel dazu verlief der Versuch, in kurzer Zeit neue Kräfte zu qualifizieren, was jedoch zu großen Qualitätsschwankungen führte (vgl. Sander 2010, 94).

Durch das Erstarken der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) wurde Erziehung wieder politisch instrumentalisiert; hierbei war das Ziel die sozialistische Formung (vgl. ebd., 99). Die sozialistische politische Bildung wurde als lebenslange Aufgabe begriffen, die über die Schule hinaus wirken sollte (vgl. ebd.). ‚Staatsbürgerkunde‘ als Unterrichtsfach wurde wieder eingeführt, dafür wurde wiederum das Fach ‚Gegenwartskunde‘ gestrichen (vgl. Detjen 2007, 201). Ab Ende der 1950er Jahre wies die Staatsbürgerkunde „eine stabilere Struktur“ (Sander 2010, 101) auf, nachdem gerade nach der Einführung viele Unklarheiten über die Ausrichtung des Faches herrschten. Zum größtmöglichen Nutzen des Staates war vorgesehen, Schüler_innen mit umfassenden Kenntnissen in „mathematischen, naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen“ (Detjen 2007, 202) Bereichen auszustatten. Darüber hinaus wurde versucht, die sozialistische Weltanschauung zur Stärkung der Loyalität dem Staat gegenüber zu vermitteln (vgl. ebd.). Eine Besonderheit stellte der ‚Wehrunterricht‘ dar, in dem Jungen ab 1978/79 eine „vormilitärische Ausbildung“ (Sander 2010, 106) erhielten, während Mädchen im Sanitäts- bzw. zivilen Landesverteidigungsbereich ausgebildet wurden. An dieser Stelle trat offener Widerspruch, besonders durch die Kirchen, zu Tage (vgl. ebd.). Gleichzeitig zeigt diese spezielle Ausrichtung des Faches die allgemeine Fachorientierung - es erfolgte keine neutrale Auseinandersetzung mit politischen Systemen, sondern in einem „Freund-Feind-Denken“ (Detjen 2007, 206) wurden bestehende und erwünschte Strukturen aufrechterhalten.

Ende der 1980er Jahre wurden die Veränderungen im politischen System der DDR in den Schulen offenkundig. Neben der Wahrnehmung fliehender Schüler_innen und Lehrkräfte wurde das bislang unterrichtete Fach Staatsbürgerkunde mehr und mehr seiner Legitimation beraubt (vgl. ebd., 207), indem das sozialistische System an Bedeutung und Macht verlor. Als Konsequenz wurde Anfang 1990 das Fach Staatsbürgerkunde in ‚Gesellschaftskunde‘ umbenannt. Die inhaltliche Veränderung wurde durch die Veröffentlichung neuer Rahmenpläne deutlich (vgl. Sander 2010, 108). Die Professuren für Staatsbürgerkunde wurden aufgelöst und Lehrkräfte, die zuvor Staatsbürgerkunde unterrichteten, durften dies nicht mehr tun. Zunächst wurden Fortbildungsangebote von Referent_innen aus Westdeutschland eingerichtet, die Lehrkräfte im Fach Gesellschaftskunde weiterbildeten (vgl. ebd., 111). Aber

bereits in den 1990er Jahren wurden in weiteren Überarbeitungen der Lehrpläne ostdeutsche Autor_innen einbezogen (vgl. ebd., 112).

Die inhaltliche Ausrichtung der politischen Bildung in Deutschland wird heute stark durch die Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), die 1952 als Bundeszentrale für Heimatdienst ins Leben gerufen wurde, geprägt (vgl. Sander 2010, 123). Gemeinsam mit den Landeszentralen für politische Bildung gehört sie damit „zu den einflussreichsten Institutionen der politischen Bildung in der Bundesrepublik“ (ebd.). Unterstützt wurde die inhaltliche Schwerpunktsetzung durch die Schaffung und Einrichtung von Professuren für Politikdidaktik, indem eine neue wissenschaftliche Disziplin etabliert wurde. Die erste, große Aufgabe des Faches war es, eine eigene Identität zu finden (vgl. ebd., 128).

Als einer der Wegbereiter des modernen Politikunterrichts gilt Kurt Gerhard Fischer, der als einer der wenigen immer daran festhielt, dass politische Bildung nicht nur Aufgabe eines Faches ist, sondern als Unterrichtsprinzip im Schulleben wirke (vgl. ebd., 129). Den zentralen Aspekt „sah Fischer in *Einsichten*, die in der Auseinandersetzung mit Politik im Unterricht von den Lernenden gewonnen werden können“ (ebd., 130, Hervorhebung im Original).

Durch die Student_innenbewegung 1968 nahm das öffentliche Interesse an politischen Inhalten zu, so dass auch die politische Bildung Auftrieb gewann. Die Studierendenzahlen, z.B. für das Unterrichtsfach Politik, nahmen zu (vgl. ebd., 138). Gleichzeitig eskalierten bildungspolitische Auseinandersetzungen zwischen sozialliberalen und konservativen Kräften in einzelnen Bundesländern, was als Teil eines größeren, gescheiterten Vorhabens, das deutsche Schulsystem zu reformieren, zu verstehen war (vgl. ebd., 139ff). Als Konsequenz erlebter politischer Polarisierungen wurde der Beutelsbacher Konsens formuliert, der für eine strikte Trennung zwischen eigenem politischen Standpunkt und pädagogischer Haltung plädiert (vgl. ebd., 148).

Aufgrund verschiedener Faktoren kam es in den 1980er Jahren zu einem Zusammenbruch der Politikdidaktik in der BRD. Emeritierte Professuren an Universitäten wurden nicht neu besetzt, die Studierendenzahlen in den

Lehramtsstudiengängen nahmen aufgrund der hohen Lehrer_innen-Arbeitslosigkeit rapide ab und junge Wissenschaftler_innen hatten wenig Chancen sich in der Disziplin zu etablieren. Allgemein entstand die Frage, ob die politische Bildung damit aussterben würde (vgl. ebd., 149f). In den 1990er Jahren fand jedoch eine Stabilisierung der politischen Bildung statt, indem z.B. Stellen an Hochschulen neu besetzt wurden (vgl. ebd., 150f). Gleichzeitig begannen Diskurse über eine Umbenennung des Faches, damit im Sinne einer Vereinheitlichung in allen Bundesländern derselbe Titel angewandt würde (vgl. ebd., 157f). Parallel dazu etablierten sich neue Medien zur Vermittlung politischer Bildungsinhalte, die auch aktuell großen Einfluss auf die didaktische Gestaltung haben (vgl. ebd., 152f). Bezogen auf den Stundenumfang ist allerdings bis heute der Politikunterricht eines der „kleinsten Fächer der Schule“ (ebd., 114).

Mit dem Eintritt in das neue Jahrtausend gewann das „Demokratielernen“ (Detjen 2007, 196) zunehmend an Bedeutung. Mit der Demokratie als zentrales Vermittlungsprinzip wurden Kenntnisse und Fertigkeiten erlernt, die den Fokus um weitere Bereiche außerhalb des Politikunterrichts erweiterten. Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens rückten in den Blick (vgl. ebd.).

Somit lässt sich für die Gegenwart der schulischen politischen Bildung konstatieren, dass sie aufgrund der vorherrschenden Pluralität der Gesellschaft eine Vielzahl an Fragestellungen aufweist, die weiterhin und auch langfristig diskutiert und hinsichtlich ihrer Einordnung in das Unterrichtsfach zu prüfen sind (vgl. ebd., 196f).

Nach der historischen Entwicklung der politischen Bildung bedarf es einer Kenntnis der aktuellen Funktionen, um sie im Unterricht zielgerichtet einzusetzen.

5.1.2. Funktionen der politischen Bildung in der Gegenwart

Die Bedeutung der politischen Bildung für die aktuelle schulische Umsetzung lässt sich anhand einzelner Funktionen aufzeigen, die wiederum historisch und aktuell als stetige Referenzpunkte politischer Bildung aufgefasst werden (vgl. Detjen 2007, 5ff). Als erstes wird die Funktion der Mündigkeit angeführt, die eine „eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit der Politik“ (ebd., 5) fordert. Die Erziehung

zum mündigen Individuum, das sich im Rahmen eines Systems eine Meinung bildet und sich in Wahlen positioniert, steht im Fokus.

Besondere Bedeutung gewinnt die Funktion hinsichtlich der historischen Entwicklung, die im vorigen Kapitel dargelegt wurde. Zu verschiedenen Zeiten erzog politische Bildung lediglich zu Gehorsam und Loyalität in einem System, eine eigenständige Auseinandersetzung und Meinungsbildung wurde vermieden.

Als weitere Aufgabe wird die Formung funktionierender Mitglieder für die Gesellschaft verstanden, so dass Individuen über die persönliche Politisierung hinaus zu funktionierenden Teilen des Gemeinwesens ausgebildet werden (vgl. ebd., 5f). Hierbei steht der Gedanke der gemeinsam gestalteten Gesellschaft im Mittelpunkt, die durch ihre einzelnen, zum Gelingen beitragenden Mitglieder fortbesteht.

Die Funktion der Stabilisierung zeigte besonders in der Vergangenheit große Bedeutung, indem jeweilige Herrschaftsordnungen stabilisiert werden sollten (vgl. ebd., 6). Von großem Interesse war die Funktion z.B. im absolutistischen Staat am Ende des 18. Jahrhunderts (vgl. Sander 2010, 22). Die Funktion der Stabilisierung befindet sich im Spannungsfeld zur Funktion der Mündigkeit, da zur Stabilisierung keine kritische Meinungsbildung, sondern das Befolgen einer vorgegebenen Richtung gefordert war.

Eine weitere Funktion verfolgt die Verankerung der geistigen Grundlagen. Alle Menschen eines Gemeinwesens sollen die Grundlagen des Gemeinwesens, in dem sie leben, in ihrem Bewusstsein verankern (vgl. Detjen 2007, 6f). Es wird an die Loyalität und den Gehorsam der Mitglieder einer Gesellschaft appelliert.

Die zweite, dritte und vierte Funktion ähneln einander stark, sie tragen zur „Bestandssicherung der politischen Ordnung“ (ebd., 5, Hervorhebung im Original) bei. Aufgabe der Mitglieder einer Gesellschaft sind demnach das Befolgen der Vorgaben und das Sichern des Fortbestehens.

Als fünfter und letzter Aspekt werden die Funktion der Besserung politischer Zustände im Kontext gesellschaftlicher Lebensbedingungen und die damit verbundene Steigerung der Zufriedenheit der Bevölkerung angeführt. In dem Zusammenhang wird die Funktion als „Missionsauftrag“ (ebd., 7) aufgefasst; negativ

bewertete Zustände bedürfen einer Veränderung, so dass sie zukünftig als zufriedenstellender bewertet werden.

Alle genannten Funktionen stellen unterschiedliche Herangehensweisen in der politischen Bildung dar, die je nach politischem und gesellschaftlichem System oder historischer Entwicklung stärker oder schwächer wirken und wirkten. Nichtsdestotrotz darf dabei nicht übersehen werden, dass aktuell politische Bildung in der Schule diesen Funktionen folgt. Lehrkräfte bedürfen der Selbstreflexion, um stets zu hinterfragen, an welcher Funktion sie sich orientieren.

5.2. Bedingungen der Politikdidaktik

Das grundlegende Ziel der Politikdidaktik ist die Herausbildung von mündigen Bürger_innen (vgl. Reinhardt 2012, 16ff), so dass allen Menschen der gleiche Zugang zu Teilhabe offensteht (vgl. ebd., 16). Mündige Menschen sind durch das Anwenden der Vernunft in der Lage, unbekannte Situationen zu „bewältigen“ (Detjen 2007, 211); dazu bedarf es einer didaktischen Aufbereitung politischer Zusammenhänge.

Die im Folgenden dargelegten didaktischen Hinweise beziehen personale, strukturelle und fachdidaktische Ressourcen ein.

5.2.1. Personale Ressourcen in der politischen Bildung

Im Zentrum der Vermittlung politischer Bildung steht die vermittelnde Fachkraft, auf der die Aufmerksamkeit der Lernenden ruht. Bei politischen Themen, die kontrovers diskutierbar sind, sind die Lehrperson und ihre politische Einstellung von besonderem Interesse. Bedeutsam für ein Gelingen des Unterrichts ist die Wahrnehmung der unterschiedlichen Anforderungen. Während im Privatleben die eigene Meinung verfolgt wird, bedarf es im Unterricht einer neutraleren Position. Das bedeutet aber nicht, dass alle Aussagen der Lernenden hinzunehmen sind (vgl. Ackermann et al. 2010, 84f).

Der entsprechende, politikdidaktische Auftrag der Lehrperson ist die Wissens- und damit Faktenvermittlung und die Moderation des Unterrichts, die den Lernenden die Chance gibt, sich selbst zu einem Sachverhalt zu positionieren, „eine wichtige Aufgabe bei der Aufklärung der jeweiligen Lehr- und Lernbedingungen ist also die

Reflexion der eigenen Einstellungen, die den Politikunterricht bewusst oder unbewusst beeinflussen“ (ebd., 83).

Gleichzeitig liegt der Fokus auf der kulturellen und gesellschaftlichen Prägung und des Kontextes eines jeden Individuums. Vermittelnde Fachkräfte sind nicht politisch neutral, da sie erwachsene mündige Bürger_innen sind, die neben eigenen Meinungen auch Erfahrungen mit politischen Zusammenhängen gesammelt haben (vgl. ebd., 84). Die eigene Einstellung oder ihre Gegenposition werden in einer überspitzten Form eingesetzt, falls Unterrichtsgespräche nicht beginnen oder Diskussionen nicht entflammen, so dass sich die Fachkraft als Initiator_in begreift (vgl. ebd., 87f).

Darüber hinaus bringen auch Lernende politische Meinungen mit in den Unterricht, die mehr oder weniger stark zum Vorschein treten, worauf die Fachkraft wiederum reagiert. Das Vorwissen der Lernenden sowie ihre Meinungen sind in Zusammenhang zu den Unterrichtsinhalten zu bringen und bestehendes Halbwissen zu ergänzen. Gleichzeitig reagiert die Fachkraft auf den Entwicklungsstand der Lernenden, womit sie das Verständnis erweitert und eine realistische Einordnung von Inhalten fördert (vgl. Reinhardt 2012, 33). Ebenso bedeutsam ist es, sich mit sozialen Gruppendynamiken auseinanderzusetzen, Ackermann et. al. nennen diesen Aspekt „doppeltes Gesicht“ (Ackermann et al. 2010, 78). Der Aspekt tritt auf, wenn sich Lernende in der Gruppe gegensätzlich zu ihrer persönlichen Meinung positionieren. Entscheidend ist dabei die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Lernenden (vgl. ebd., 79f). Die Unterschiede in den Lebensrealitäten von Lehrkräften und Jugendlichen sind hier besonders auffällig, so dass unterschiedliche Gewichtungen bei politischen Themen vorgenommen werden. Sensibilität in der Auseinandersetzung mit der Positionierung der Jugendlichen in der Gruppe ist ebenfalls notwendig, um die verschiedenen Rollen, die die Schüler_innen in einer Klassendynamik einnehmen, zu berücksichtigen und Einzelne nicht nachträglich Anfeindungen auszusetzen (vgl. ebd., 78).

Die Lehrkraft setzt sich im Rahmen einer ständigen Reflexion mit der eigenen Meinung und den Standpunkten der Lernenden auseinander, um zu einer wertneutralen und umfassenden Erarbeitung von politischer Bildung zu gelangen.

5.2.2. Strukturelle Ressourcen in der politischen Bildung

Da Lernprozesse nicht nur durch die vermittelnde Person und die Lernenden, sondern auch durch den Rahmen, in dem gelernt wird, beeinflusst werden, sind die strukturellen Gegebenheiten zu beleuchten. Schule wirkt hierbei als „Institution“ (Ackermann et al. 2010, 91), die bestimmte Vorgaben macht bzw. ihnen unterworfen ist. Unterricht folgt stets Lehrplänen und Richtlinien zur Gestaltung (vgl. ebd.), so dass eine vollkommene Freiheit des Unterrichts unmöglich ist. Gleichzeitig bieten die vorgegebenen Lernziele hilfreiche Anhaltspunkte für den Aufbau des Unterrichts (vgl. Reinhardt 2012, 2013).

Die Einbettung des Faches und sein genaues Profil sind bei der individuellen Unterrichtsplanung in den einzelnen Bundesländern und ihren Schulen zu beachten; teilweise wird das Fach in einem Fächerverbund integriert unterrichtet, teilweise ist es aber auch unabhängig von anderen Bereichen (vgl. ebd.). Bei vorliegender Unabhängigkeit von anderen Fächern braucht der Unterricht selbst wiederum eine klare Rechtfertigung. Besonders bei vielen Gestaltungsfreiräumen des Politikunterrichts ist die individuelle Schwerpunktsetzung im Unterricht zu begründen (vgl. Ackermann et al. 2010, 92).

Neben der Unterrichtsgestaltung spielen auch Lernräume und Unterrichtsmaterialien eine entscheidende Rolle in der strukturellen Gestaltung des Politikunterrichts (vgl. ebd., 91f). Nach Ackermann et. al. „gibt es wohl kaum ein anderes Unterrichtsfach, in dem so viele andere – und kostenlose – Materialien zur Verfügung stehen“ (ebd., 92), so dass vorhandene Lehrbücher durch Materialien der Zentralen für politische Bildung sowie Zeitungsartikel ergänzt werden (vgl. ebd.). Bei dem Einsatz kostenloser Informationsmaterialien ist es bedeutsam, aufmerksam zu bleiben, insbesondere bei politischen Flyern und Broschüren, die versteckte manipulative und wertende Aussagen enthalten können.

Gleichsam ist durch die Stundentafeln der Umfang des wöchentlichen Unterrichts begrenzt. Der Politikunterricht verfügt im Vergleich zu anderen Fächern über ein sehr kleines Stundenkontingent von ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche (vgl. ebd., 93). Daraus resultiert die Notwendigkeit nach einer gut geplanten Fokussierung

von Inhalten, um Zeit zur Bearbeitung relevanter Themen zu schaffen (vgl. ebd.). Die Themengestaltung und –gewichtung steht im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung, wie sie in der Schule vorgesehen ist. Problematisch ist sie im Politikunterricht, falls dadurch verhindert wird, dass Meinungen offen mitgeteilt werden und emotionale Auseinandersetzungen mit politischen Prozessen erfolgen (vgl. ebd.).

Politikunterricht in der Schule wird stark durch die Lehr- und Lernbedingungen geprägt, so dass Lehrkräfte darauf zu achten haben, mögliche Einflüsse auf die Unterrichtsprozesse frühzeitig zu erkennen und zu lenken.

5.2.3. Fachdidaktische Ressourcen und Prinzipien der Politikdidaktik

Die methodische Darstellung politischer Bildung ist entscheidend für den Erfolg ihrer Vermittlung. Tagespolitische Geschehnisse bieten Gesprächsanlässe im Unterricht, wenn sie altersgemäß aufbereitet und einer didaktischen Reduktion unterzogen werden (vgl. Detjen 2007, 319). Neben der Reduktion ist die symbolische Darstellung des alltäglichen Geschehens bedeutsam, damit Lernende durch Perspektivenübernahme und Faktenwissen eine kritische Auseinandersetzung mit politischen Verhältnissen erlernen (vgl. ebd.).

Allgemein lassen sich Lehrsituationen auf drei grundlegende Lehrmethoden zurückführen, diese sind „darbietende, erarbeitende und entdeckenlassende [sic!] Verfahren“ (ebd., 345). Lehrmethoden entfallen hierbei in den Bereich der Lehrenden, während die Anteile der Lernenden als Lernmodi bezeichnet werden (vgl. ebd.). Durch darbietende Lehrverfahren werden Wissensinhalte direkt vermittelt. Mit Hilfe darbietender Lehrverfahren steht die jeweilige Lehrperson im Mittelpunkt, die sich intensiv mit den Inhalten auseinandersetzt, um den Prozess erfolgreich zu begleiten und zu steuern (vgl. ebd.). Als spezifische Methodik eignet sich der Lehrer_innenvortrag, der mittels Konzentration auf die Lehrkraft als passiv und wenig diskursiv für die Lernenden eingestuft wird (vgl. ebd.). Die Eigenleistung der Lernenden sowie das bessere Behalten der Inhalte werden durch eine Abwechslung von Lehrverfahren und damit verbundene Lernmodi erzielt (vgl. ebd.).

Die erarbeitenden Lehrverfahren bieten mehr Freiraum zur Beteiligung der Lernenden, indem zwar der Verlauf der Unterrichtseinheit festgelegt ist, aber ebenso Raum zum Einbringen der eigenen Gedanken und Meinungen besteht (vgl. ebd., 346). Wichtig ist hierbei, dass der Unterrichtsgegenstand den Lernenden noch nicht bekannt ist (vgl. ebd.). Methodische Umsetzungsmöglichkeiten sind zielführende Gespräche oder das problemhaft-heuristische Gespräch. Während ersteres am Ziel der Lehrkraft orientiert ist, lässt die zweite Form mehr Freiraum für Lösungsvorschläge der Lernenden, die aber durch Einwürfe, Fragen und Ergänzungen wieder zum Ziel zurückgelenkt werden (vgl. ebd.).

Das dritte Lehrverfahren ist das entdecken lassende Verfahren, indem Lernende die größtmögliche Freiheit erhalten, sich den Weg zum Lerngegenstand selbst zu erarbeiten (vgl. ebd.). Die Vorgaben der Lehrkraft fallen äußerst knapp aus, so dass die Eigeninitiative der Lernenden im Vordergrund steht. Sie erschließen sich über die bekannten Unterrichtsgegenstände hinaus weiteres Wissen, wodurch sie die aktive Auseinandersetzung mit der Materie erlernen (vgl. ebd.). Lernende erwerben und trainieren mit dem entdecken lassenden Verfahren Fähigkeiten zur Reflexion und Transferleistung.

Die unterschiedlichen Lehrverfahren bieten für verschiedene Unterrichtsgegenstände geeignete Methoden. Zusätzlich werden durch die verschiedenen Lernmodi die Kompetenzen der Lernenden, z.B. in der eigenständigen Auseinandersetzung mit einem Themenkomplex, geschult. Der Einsatz der Lehrverfahren und damit verbundenen Lernmodi ist abhängig von den vorliegenden Kompetenzen der Lernenden. Aufgabe der Lehrperson ist es, im Voraus zu entscheiden, welche Lehrverfahren für die Lerngruppe passend erscheinen.

Neben den Verfahren zur Wissensvermittlung ist die Orientierung der Methoden an bestimmten Ausgangspunkten, hier als fachdidaktische Prinzipien bezeichnet, entscheidend. Es lassen sich unterschiedliche methodische Herangehensweisen an Lerninhalte erproben, die Differenzierung in fachdidaktische Prinzipien bietet sich an (vgl. Reinhardt 2012, 12ff), um mehrere „Lernwege“ (ebd.) und damit verbundene Wahrnehmungen zuzulassen. Fachdidaktische Prinzipien sind unterschiedlich eingeteilt, Reinhardt führt Konflikt-, Problem-, Handlungs-, Zukunftsorientierung,

Fallprinzip, politisch-moralische Urteilsbildung und genetische Politik-Didaktik an (vgl. ebd., 5f), während Detjen kategoriales Lernen, exemplarisches Lernen, das Kontroversitätsprinzip, Problem-, Schüler-, Handlungs- und Wissenschaftsorientierung vorschlägt (vgl. Detjen 2007, 323ff). Die einzelnen Prinzipien werden vorgestellt und Gemeinsamkeiten benannt.

Politische Konflikte sind in einer pluralisierten Welt alltäglich und gleichsam nötig zur Weiterentwicklung von Gesellschaft (vgl. Reinhardt 2012, 77). Entscheidend für die unterrichtliche Aufbereitung ist „ihre Regelung (nicht (...) ihre Lösung, denn die zugrunde liegenden Gegensätze werden nicht beseitigt)“ (ebd.), so dass im Rahmen der **Konfliktorientierung** Lernende anhand von Konflikten lernen. Durch die Orientierung am Tagesgeschehen und damit verbundenen Konflikten gelingt es, eine wissenssteigernde Wirkung zu entfalten, indem vorhandene Kenntnisse der Schüler_innen zu Tage gefördert und anhand des Gegenstandes vertieft werden (vgl. ebd., 78). Die Lehrkraft wählt unter potentiell zu behandelnden Konflikten aus. Der ausgewählte Konflikt weist exemplarisch politisches Wissen auf, das sich auch auf andere Bereiche übertragen lässt. Es ist bei der Auswahl auf die Balance zwischen privaten und zu spezialisierten Konflikten zu achten (vgl. ebd., 81).

Über die persönliche Betroffenheit hinaus wirkt die **Problemorientierung**, da eine Thematisierung von politischen Problemstellungen erfolgt, die „über den aktuellen Konflikt häufig auf ein strukturelles Problem verweist“ (ebd., 93). Ein politisches Problem wird demnach kollektiv mit einer gesellschaftlichen Bedeutung konstruiert, individuelle Probleme sind keine Inhalte der politischen Auseinandersetzung (vgl. ebd.). Anhand von politischen Problemen im Unterricht werden politische Strukturen verständlicher und transparenter für Lernende aufgezeigt. Die Auswahl der problematischen Strukturen muss einen „subjektive[n, Anm. K.K.-G.] Bezug (Betroffenheit) zum objektiv wichtigen Problem (Bedeutsamkeit)“ (ebd., 96) aufweisen, um in ihrer Bedeutung relevant für das Leben der Lernenden zu sein.

Die Aktivierung und das Einbeziehen der Schüler_innen verstärken sich durch das Prinzip der **Handlungsorientierung**. Die Lernenden werden auf ihre Teilhabe am politischen Geschehen vorbereitet, damit sie motiviert und verantwortlich mit

Entscheidungen umgehen und sich eine eigene Meinung bilden (vgl. ebd., 105). Handeln wird als Aktion in der Realität oder als Simulation der Realität begriffen, indem Handlungsorientierung als „ganzheitliches, wirklichkeitsnahes und demokratisches Lernen“ (ebd., 106) aufgefasst wird. Mit Projektarbeiten wird anhand der Realität gelernt, so dass die eigene Handlungskompetenz geschult wird (vgl. ebd., 107).

Zur konkreten Betrachtung einer Begebenheit lässt sich das **Fallprinzip** heranziehen. Die Orientierung an einer spezifischen Situation versteht sich als exemplarische Herangehensweise. Ein Fall wird in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt und näher betrachtet (vgl. ebd., 121). Die Fallorientierung ist als Reaktion auf die ‚Wissensexplosion‘ zu verstehen, da Wissen komplexer und breiter wird, so dass Lernen stets auf einen Bereich zu begrenzen ist; alles zu lernen und zu wissen ist nicht mehr möglich (vgl. ebd.). Ein Fall stellt in dem Kontext ein einmaliges und spezielles Ereignis dar, dass durch seine Komplexität besticht (vgl. ebd., 122). Durch den persönlichen Charakter eines solchen Falls werden die Lernenden individuell in die Situation einbezogen, diese Betroffenheit fördert besonders die Motivation (vgl. ebd., 123).

Die Orientierung an der Lebensrealität der Lernenden wird auch im nächsten didaktischen Prinzip, der **Zukunftsorientierung**, aufgegriffen. Besonders für Heranwachsende ist die Zukunft mit vielen Fragen und Hoffnungen, aber auch Ängsten verbunden. Die Planung der Zukunft ist durch Ungewissheit und Unklarheit gekennzeichnet. Mit Hilfe der Gestaltung der politischen Umwelt und der sozialen Gesellschaft wird Einfluss auf die Zukunft genommen. Das Prinzip der Nachhaltigkeit ist ein richtungsweisendes, aktuelles Konzept, dem politische Entscheidungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen in der Zukunft folgen (vgl. ebd., 134f).

Eine andere Fokussierung nimmt das fachdidaktische Prinzip, die **politisch-moralische Urteilsbildung**, vor. Lernende werden zur „rationalen Urteilsbildung“ (ebd., 149) befähigt. Grundlage hierfür bildet die Erziehung zu mündigen Bürger_innen, die in der Lage sind, rational Entscheidungen im politischen Bereich

zu treffen. Rationalität als Herangehensweise in der politischen Bildung ist wichtig, da politisches Geschehen Emotionen bei Menschen hervorruft, während Rationalität zur Einordnung politischer Geschehnisse beiträgt (vgl. ebd., 150). Durch einen vorherrschenden Wertepluralismus bleibt Rationalismus als wichtiges und festlegbares Konstrukt bestehen (vgl. ebd.), an dem sich Lernende orientieren und Fähigkeiten zur Analyse und Bewertung von politischen Situationen erlernen (vgl. ebd., 151).

Die Entscheidungs- und Einordnungsfähigkeit der Schüler_innen werden mit dem letzten Prinzip, der **genetischen Politik-Didaktik**, weiter gefördert. Schüler_innen lernen, mehr Eigeninitiative zu zeigen, indem sich im Rahmen der Selbstbildung (Genese) Lernende aus der eigenen Perspektive heraus Zugänge zu politischen Inhalten erschließen (vgl. ebd., 161). Lernende verorten sich durch den eigenen politischen Standpunkt im politischen System (auch in der Parteienpolitik) (vgl. ebd., 162). Didaktisch werden offene Methoden zur Selbstbildung der Lernenden verwendet.

Eine weitere Einteilung fachdidaktischer Prinzipien erfolgt durch Detjen, der an den Beginn das **kategoriale Lernen** stellt, durch das die Lernenden Kategorien zur Einordnung der Fülle von Informationen, die Politik und politische Bildung bereithalten, erhalten (vgl. Detjen 2007, 323). Kategorien dienen der Reduktion und der Einordnung in bekannte Schemata. Gleichsam bieten Kategorien Anhaltspunkte zur Orientierung im politischen System und zur Verortung eigener Interessen.

Die Vertiefung ausgewählter Inhalte ermöglicht das Prinzip des **exemplarischen Lernens**. Inhalte werden an ausgewählten Punkten vertieft und durch tagespolitische Geschehnisse in den Unterricht eingebunden (vgl. ebd.). Der allgemeingültige Charakter solcher Geschehnisse wird herausgearbeitet, indem die Auseinandersetzung mit besonderen Lebenslagen und –situationen auf allgemeinpoltische Inhalte übertragen wird (vgl. ebd., 324). Nach erfolgreicher Auseinandersetzung mit dem exemplarischen Lernen verfügen Lernende über Kenntnisse zu Regelmäßigkeiten und Strukturen in der Politik.

Mit Hilfe der Auseinandersetzung erleben Lernende Spannungsfelder in der Politik; das **Kontroversitätsprinzip** setzt an einem ausgewählten Zwiespalt an. Die Gesellschaft ist durch eine Vielfalt an Meinungen und Standpunkten gekennzeichnet (Pluralität), während die Schule als Institution des Staates an bestimmte Strukturen gebunden ist. Im Schulalltag ist zu erörtern, inwiefern die Schule eine Basis zur Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen und Pluralität bietet (vgl. ebd., 325f). Die Gegensätzlichkeit von Standpunkten in der Realität benötigt eine Darstellung im Unterricht, bei fehlender Authentizität besteht die Gefahr der „Indoktrination“ (vgl. ebd., 326). Als geeignete Methoden bieten sich die „Pro-Contra-Debatte, die Podiumsdiskussion und die Talkshow“ (ebd., 329) an, die wiederum eine große Aktivität der Schüler_innen voraussetzen.

Spannungsfelder lassen sich auch in der **Problemorientierung** thematisieren. Sie befasst sich mit problematischen politischen Zuständen, die ins Blickfeld gerückt und für die ein Bewusstsein zu entwickeln ist, wobei politische Probleme des Alltags, aber auch langfristige Konflikte thematisiert werden. Gekennzeichnet sind solche Probleme durch ihre unklare Definition und ihre hochkomplexe Struktur (vgl. ebd.). Es liegt keine eindeutige Lösung vor, für die ein Lösungsweg zu finden ist, und viele verschiedene Faktoren wirken auf die Problemstellung ein. Ziel der unterrichtlichen Auseinandersetzung ist die Betrachtung des Problems aus verschiedenen Perspektiven und die Erkenntnis, dass unterschiedliche Lösungswege für ein Problem existieren. Zum Erkenntnisgewinn trägt die Echtheit der dargestellten Situation bei; fiktive Beispiele weisen eine fehlende Ernsthaftigkeit im Umgang auf, die den Erkenntnisgewinn blockiert (vgl. ebd., 330).

Zur weiteren Steigerung des realen Bezugs trägt das fachdidaktische Prinzip der **Schülerorientierung** bei, indem die Fokussierung des Unterrichtsgegenstandes anhand der Lebensrealität der Schüler_innen vorgenommen wird. Durch ihre Beteiligung an Unterrichtsgestaltung und –prozessen fühlen sie sich als „Subjekte der politischen Bildung ernstgenommen“ (ebd.) und erweitern ihre Kompetenzen zur Selbstbestimmung. Möglicherweise entsteht daraus ein Spannungsfeld zwischen den Vorgaben des Unterrichts und den Interessen der Schüler_innen (vgl. ebd.). Gleichzeitig setzt das Prinzip eine interessierte und motivierte Haltung der

Schüler_innen voraus, die sich mit politischen Problemen in der eigenen Lebensrealität beschäftigen. Ebenso besteht die Gefahr, dass die geäußerten Interessen der Schüler_innen nicht ergiebig genug für eine solche Auseinandersetzung sind, so dass eine nicht ausreichende Grundlage für eine Thematisierung im Unterricht vorliegt (vgl. ebd., 331). Durch äußerst heterogene Lerngruppen ist mit sehr unterschiedlichen Interessen zu rechnen, die wiederum aus zeitlichen Gründen nicht alle Bearbeitung im Unterricht finden. Die Dominanz einzelner Schüler_innen beeinflusst das Gruppengespräch und die Beachtung bestimmter Themen, so dass die Auseinandersetzung mit einer Problemstellung nicht für alle Schüler_innen möglich ist (vgl. ebd.).

Die **Handlungsorientierung** stellt einen weiteren Schritt zur Aktivierung der Schüler_innen dar, indem sie über das theoretische Lernen hinaus auch die Anwendung von Handlungen fördert (vgl. ebd., 334). Die Lernenden nehmen sich in Situationen wahr, in denen sie aktiv handeln, um „zielgerichtete, also intentionale Tätigkeit“ (ebd.) zu erlernen. Die Grundprinzipien des handlungsorientierten Unterrichts stellen die „Eigentätigkeit und Unmittelbarkeit“ (ebd., 335) dar, es erfolgt eine Abkehr von der passiven Zuhörer_innenposition und dem Erlernen fertiger Ergebnisse. Durch das Erproben und Entwickeln eigener Handlungsentwürfe werden Kompetenzen für die verantwortliche Auseinandersetzung mit Inhalten, die verschiedenen Zielen folgen, gewonnen. Gleichsam wird das Handeln nicht nur über theoretische Zugänge und Überlegungen erfahren, Lernen wird in der Handlung vollzogen, um Schüler_innen anschaulich in die Gestaltung der Lernprozesse einzubeziehen (vgl. ebd., 335f).

Als letztes fachdidaktisches Prinzip lässt sich die **Wissenschaftsorientierung** nennen, die für eine angemessene Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse plädiert. Erkenntnisse, die als widerlegt gelten, erhalten keinen Einzug in die schulische Vermittlung. Gleichzeitig wird die Wissenschaftlichkeit angewandter Methoden in der Erarbeitung von Themen gesichert (vgl. ebd., 338f). Wissenschaftlichkeit wird als relativer Begriff begriffen, der Ergebnisse hervorbringt, die stets Interpretation und Kontext benötigen, um ihren Sinn zu entfalten (vgl. ebd., 339). Relevanz findet das Prinzip vor allem aufgrund eines stets

pragmatischer werdenden Politikunterrichts, der gefährdet ist, zugunsten kompakter Fokussierungen wissenschaftliche Rahmenbedingungen zu vernachlässigen.

Problemorientierung und Handlungsorientierung werden sowohl von Reinhardt wie auch von Detjen genannt und stellen zentrale Ausrichtungen des Politikunterrichts dar. Bei der ersten wird ein spezielles Problem thematisiert, während die zweite eine Aktivierung der Lernenden hin zu handelnden Individuen intendiert. Ebenfalls ähnlich wirken die Fallorientierung und das exemplarische Lernen, wenn von einer konkreten Situation Rückschlüsse auf allgemeine Strukturen gezogen werden. Zusätzlich wird der Aspekt der Mitwirkung und –bestimmung der Schüler_innen fokussiert, indem er sowohl in der genetischen Politikdidaktik, als auch in der Schülerorientierung sowie im weiteren Sinne in der Zukunftsorientierung und der politisch-moralischen Urteilsbildung aufgegriffen wird.

Ebenso ist zu konstatieren, dass sich Konflikt-, Problemorientierung und Fallprinzip in der konkreten Umsetzung in ihren Inhalten überschneiden können. Die einzelnen Prinzipien sind nicht klar voneinander trennbar, sondern überlappen sich in vielen Bereichen. Je nach Lerngruppe und Lerngegenstand ist es sinnvoll, verschiedene fachdidaktische Prinzipien miteinander zu verbinden und in kombinierten Methoden zu vermitteln.

Abhängig ist die Umsetzung der fachdidaktischen Prinzipien ebenfalls von Wissensformen, die miteinander in Verbindung stehen. Es handelt sich um normatives Wissen, fachwissenschaftliches Wissen, Alltagswissen und Berufswissen (vgl. Reinhardt 2012, 12f). Der Zusammenhang wird wie folgt beschrieben, „Fachdidaktische Prinzipien formulieren die Begründung und die Konkretisierung unterrichtlicher Strategien. (...) als Professionswissen bauen sie die Brücke zwischen Theorie und Praxis“ (ebd., 14). Lehrkräfte eignen sich demnach Wissen und fachdidaktische Prinzipien an, um Unterricht erfolgreich zu gestalten.

6. Politische Teilhabe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

In schulischen Lehrplänen sind u.a. Ausführungen zur politischen Bildung zu finden (siehe Kapitel 5.1.), die zur Vermittlung politischer Teilhabe beitragen. Politische Bildung in der Schule fördert den Gewinn politischen Wissens und das Erlangen von Fertigkeiten zur Partizipation,

„in der Schule sind wesentliche Grundlagen für den institutionellen Umgang mit Mitwirkung und Mitgestaltung des jeweils wichtigen Lebensraums zu legen. Diese Erfahrung im Kindes- und Jugendalter (...) beeinflussen in hohem Maße die Mitgestaltungskompetenz in weiteren Lebensphasen“ (Schlummer/Schütte 2006, 9).

In Bezugnahme auf die Personengruppe Frauen mit geistiger Behinderung werden Bildungs-, Lehr- und Unterrichtspläne des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer im Folgenden auf die Berücksichtigung des Themenkomplexes politische Teilhabe analysiert. Anhand dessen lässt sich feststellen, welche Inhalte durch den Besuch der (Förder-)Schule bereits vermittelt wurden. Die Dopplung von Inhalten in außer- und nachschulischen Bildungsangeboten wird so vermieden und Möglichkeiten der Anknüpfung an bereits erworbenes Wissen herausgestellt.

6.1. Darstellung der Bildungsinhalte zur politischen Teilhabe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der BRD

Die Beschulung von Schüler_innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung obliegt der Kulturhoheit eines jeden Bundeslandes (vgl. Odendahl 2011, 338f). Titel der entsprechenden Förderschulen oder des Förderschwerpunkts bei inklusiver Beschulung differieren aufgrund dieser eigenständigen Kulturhoheit, sie fokussieren jedoch eine gemeinsame Zielgruppe: Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Die Analyse der jeweiligen Bildungs-, Lehr- und Unterrichtspläne beabsichtigt, Themen aufzuzeigen, die für die politische Teilhabe im Erwachsenenalter notwendig sind. Diese frühzeitige Vermittlung von Grundlagen zur Partizipation weist eine Nützlichkeit im Erwachsenenalter auf (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 9).

Die Darstellung erfolgt tabellarisch mit anschließender Ausführung zur genauen Berücksichtigung der entsprechenden Themen und umfasst unterschiedliche Kategorien. Im Kontext kategorialer Bildung sind wesentliche Grundlagen politischer Bildung zu vermitteln, um darauf aufbauend ausgewählte politische Konflikte zu erörtern (vgl. Ackermann et al. 2010, 60). Dazu gehören **Grundrechte**, die Menschenrechte umfassen; **Formen der Mitwirkung**, die sich auf Gremien außerhalb der Schule beziehen; **Wahlen und politische Entscheidungen**, die demokratische Prozesse und Abstimmungen erläutern; **politische Ämter und Einrichtungen**, die Kenntnisse über und Kontakte zu Behörden und Institutionen vermitteln; **Schüler_innenmitwirkung** als direkte Partizipationsmöglichkeit in der Schule; verschiedene **Regierungsformen**, die Demokratie und ggf. weitere Varianten erörtern; **Regeln und Gesetze**, die entwickelt, verstanden und eingehalten werden sollen.

Über den Erwerb dieses Grundlagenwissens hinaus gilt es „Qualifikationen, die der Bewältigung von Lebenssituationen dienen“ (Reinhardt 2012, 18) zu vermitteln. Eine entsprechende Qualifikation sind das **Entwickeln einer politischen Haltung**, indem Prozesse zur individuellen Meinungsbildung bei den Schüler_innen angestoßen werden sowie der (kritische) Umgang mit **Medien** und deren Thematisierung politischer Prozesse.

Tab. 1 Übersicht Thematisierung politischer Partizipation in den Bildungs-, Unterrichts und Lehrplänen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer

Bundesland / Titel der Schule	Grundrechte	Formen der Mitbestimmung	Wahlen / politische Entscheidungen	Politische Ämter / Einrichtungen	Schüler_innen-Mitverantwortung	Regierungsformen (u.a. Demokratie)	Medien	Regeln / Gesetze	Haltung entwickeln
Baden-Württemberg / Schule für Geistigbehinderte ¹	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bayern / Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ²	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Berlin / Schule mit dem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ³	X		X	X	X	X		X	X
Brandenburg / Schule mit dem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ⁴	X		X	X	X	X		X	X

¹ vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009

² vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003; 2007

³ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2011; 2013;

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015

⁴ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2011; 2013; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015

Bundesland / Titel der Schule	Grundrechte	Formen der Mitbestimmung	Wahlen / politische Entscheidungen	Politische Ämter / Einrichtungen	Schüler_innen-Mitverantwortung	Regierungsformen (u.a. Demokratie)	Medien	Regeln / Gesetze	Haltung entwickeln
Bremen / Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ⁵	X	X		X	X	X		X	
Hamburg / Sonderschule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ⁶	X	X	X	X	X	X		X	
Hessen / Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ⁷			X		X			X	
Mecklenburg-Vorpommern / Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ⁸	X	X	X	X	X	X	X	X	

⁵ vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen 2002; 2006; 2007

⁶ vgl. Hamburg 2015a; Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2011; 2014

⁷ vgl. Hessisches Kultusministerium 2013

⁸ vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin / Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern o.J.; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2002; 2004; 2009

Bundesland / Titel der Schule	Grund- rechte	Formen der Mitbe- stimmung	Wahlen / politische Ent- scheidungen	Politische Ämter/ Einrich- tungen	Schüler_innen- Mitverant- wortung	Regierungs- formen (u.a. Demo- kratie)	Medien	Regeln / Gesetze	Haltung ent- wickeln
Niedersachsen / Förderschule Schwerpunkt Geistige Entwicklung ⁹			X		X	X		X	
Nordrhein-Westfalen / Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ¹⁰	X	X	X	X	X	X	X	X	
Rheinland-Pfalz / Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung ¹¹	X	X	X	X	X				
Saarland / Förderschule geistige Entwicklung ¹²	X	X	X	X	X				

⁹ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2007

¹⁰ vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011a; 2011b; 2011c; Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen 2015;

¹¹ vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001

¹² vgl. Saarland 2015; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland 2004

Bundesland / Titel der Schule	Grund- rechte	Formen der Mitbe- stimmung	Wahlen / politische Ent- scheidungen	Politische Ämter/ Einrich- tungen	Schüler_innen- Mitverant- wortung	Regierungs- formen (u.a. Demo- kratie)	Medien	Regeln / Gesetze	Haltung ent- wickeln
Sachsen / Förderschule für geistig Behinderte ¹³	X			X	X				
Sachsen-Anhalt / Förderschule für Geistigbehinderte ¹⁴	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Schleswig-Holstein / Förderzentrum geistige Entwicklung ¹⁵			X	X					
Thüringen/ Förderschule für Geistigbehinderte ¹⁶		X						X	

¹³ vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 1998

¹⁴ vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003; 2007; Bildungsserver Sachsen-Anhalt 2015; Sachsen-Anhalt 2015

¹⁵ vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002; Schleswig-Holstein 2015a

¹⁶ vgl. Thüringer Kultusministerium 1998

In **Baden-Württemberg** werden Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der „Schule für Geistigbehinderte“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, 1) unterrichtet. Politische Teilhabe wird im Lernbereich „Mensch in der Gesellschaft“, Dimension „Leben in der Gesellschaft“, Themenfeld „Verantwortung übernehmen in Schule (SMV) und Gesellschaft“ vermittelt. Die Vermittlung umfasst schulische Mitwirkungsmöglichkeiten und deren Unterstützung durch Ressourcen der Schule sowie die Vorbereitung auf demokratische Teilhabe und Wahlen außerhalb und nach Beendigung der Schulzeit. Ziel ist es, Schüler_innen auf Verantwortungsübernahme vorzubereiten und das Erkennen und Vertreten eigener Interessen und der Interessen anderer Menschen zu fördern. Zusätzlich werden der Werkstatttratt als politisches Gremium und nicht sprechende Schüler_innen als Zielgruppe des Politikunterrichts – ebenso wie sprechende Schüler_innen – angeführt (vgl. ebd., 186).

Das Themenfeld „Politische Strukturen“ ergänzt die Thematisierung um politische Ämter und Einrichtungen, Regierungsformen, politische Vertretungsgremien und Politik auf den verschiedenen Ebenen (vgl. ebd., 187). Ein weiteres Themenfeld, „Leben mit Rechten und Pflichten“, führt zusätzlich Verantwortungsübernahme, Gesetze und Regeln, z.B. in der Schulordnung, wie auch den Umgang mit Regelverstößen an. Zusätzlich werden Kenntnisse über Menschenrechte, Sozialgesetzgebung und Selbstbestimmung vermittelt (vgl. ebd., 188). Abschluss findet die Dimension im Themenfeld „Medien und Meinungsbildung“, wodurch die Nutzung von und der kritische Umgang mit Medien gefördert werden (vgl. ebd., 189).

Im Gegensatz zu Baden-Württemberg erfolgt in **Bayern** die Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung im „Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 2). Politische Teilhabe wird in Grund- und Hauptschulstufe im Lernbereich „Heimat“ vermittelt, wenn politische Mitwirkung und Wahlen in der Schule, politische Vertretung im Heimatort wie auch auf Bundesebene über das Kennenlernen politischer Einrichtungen, Politiker_innen, Parteien, dem politischen System Deutschlands und politischer Themenfelder

vermittelt werden. Zusätzlich werden verschiedene Regierungsformen erörtert (vgl. ebd., 206f).

In der Berufsschulstufe werden im Lernbereich „Öffentlichkeit“, Komplex „Leben mit Rechten“ Regeln und Gesetze erörtert, zusätzlich werden das Sozial- und Betreuungsrecht als relevant für die Personengruppe thematisiert (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 87f). Mitbestimmung in Schule, Werkstatttrat und Wohnheimbeirat sowie politische Kenntnisse über das staatliche System der BRD und die Struktur der Europäischen Union werden im Komplex „Politische Bildung“ dargelegt. Politische Vertretungsgremien auf kommunaler Ebene bis zur Bundesebene werden erläutert, die Teilnahme an Wahlen wird vorbereitet und die Entwicklung einer eigenen politischen Haltung durch Informationen und Auseinandersetzung mit Positionen und dem tagespolitischen Geschehen unterstützt (vgl. ebd., 90). Abschließend werden Nutzung und Einsatz von „Medien“ im gleichnamigen Komplex erarbeitet (vgl. ebd., 90f).

Die Bundesländer **Berlin** und **Brandenburg** verfügen über einen gemeinsamen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und beschulen die entsprechenden Schüler_innen in der „Schule mit dem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bzw. „geistige Entwicklung““ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015, o.S.; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015, o.S.). Das Leitthema „Mensch in der Gesellschaft“ setzt sich in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit dem Handlungsfeld „Demokratie“ auseinander, in dem Mitwirkung in Schulangelegenheiten, die Vermittlung von politischem Wissen und Kenntnisse über das politische System in der BRD sowie das Kennenlernen politischer Einrichtungen im Mittelpunkt stehen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2011, Teil B, 20). Ergänzend wird das Themenfeld „Zusammenleben“ im Sachunterricht bearbeitet, wenn das Befolgen von Regeln und die Beteiligung an öffentlichen Entscheidungsprozessen erklärt werden (vgl. ebd., 55).

Für die Abschluss- bzw. Werkstufe liegt ein weiterer Lehrplan vor, der im Fach „Wirtschafts- und Sozialkunde“ im Handlungsfeld „Berufswelt“ wiederum Mitbestimmung in der Schule und Gleichberechtigung von Frauen und Männern

aufgreift (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2013, 44f). Im Handlungsfeld „Staat“ werden Grundrechte und die Teilnahme an politischen Prozessen erläutert. Neben der Vermittlung von Wissen über Entscheidungsprozesse und Wahlen, werden politische Orte aufgesucht und die Meinungsbildung zu politischen Fragestellungen angeregt (vgl. ebd., 51).

In **Bremen** erfolgt die Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung weitgehend inklusiv, somit wird nicht von einer Schulform, sondern vom „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen 2002, 45) gesprochen. Die Lehrinhalte orientieren sich an den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen, zusätzlich werden individuelle Förderpläne für die Schüler_innen erstellt.

Die dargestellten Inhalte beziehen sich auf die Primar- und Sekundarstufe I, da eine inklusive Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung in diesen Schulstufen anzunehmen ist. In der Primarstufe werden Grundlagen zur politischen Teilhabe im Lernfeld „Gesellschaft und Individuum“ im Fach „Sachunterricht“ vermittelt. Themen der ersten beiden Schuljahre sind Entwicklung und Befolgen sozialer Regeln sowie die Schüler_innenmitwirkung innerhalb des Klassenverbandes (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen 2007, 17). Ergänzt werden die Grundlagen in den Jahrgangsstufen 3-4 durch Interessenvertretung, Menschen- und Kinderrechte, Selbstbestimmung, Kennenlernen politischer Mitwirkungsmöglichkeiten und öffentlicher Einrichtungen sowie den Austausch mit Politiker_innen. Das Kinderparlament wird als altersgemäßes Mitwirkungs-gremium vorgestellt (vgl. ebd., 18).

In der Sekundarstufe I der Gesamtschule lernen Schüler_innen im Fach „Welt-Umweltkunde“ in den Jahrgangsstufen 5-6 Gesetze, Rechte und vor allem Kinderrechte kennen. Der Stadtstaat Bremen wird erörtert (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen 2006, 8). In den Jahrgangsstufen 7-8 werden Menschenrechte und die Gewaltenteilung erläutert (vgl. ebd., 10), während in den Jahrgangsstufen 9-10 eine weitere, altersgemäße Ausdifferenzierung der Themen Europa, internationale Konflikte, Menschen- und Völkerrechte, Parteien,

Initiativen und der parlamentarischen Demokratie als Staatsform erfolgt (vgl. ebd., 12).

In **Hamburg** findet die Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung in der „Sonderschule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (Hamburg 2015a, o.S.) bzw. nach Möglichkeit inklusiv statt, inhaltlich orientieren sich die Lehrinhalte an den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg 2013, 19). Eine spezifische Richtlinie für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist zurzeit noch in Vorbereitung (vgl. Hamburg 2015b, o.S.).

Die dargestellten Inhalte beziehen sich auf die Grund- und Stadtteilschule, da eine inklusive Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung in diesen Schulstufen anzunehmen ist. In der Grundschule werden im „Sachunterricht“, Kompetenzbereich „Orientierung in unserer Welt“, Thema „Leben in Gemeinschaften“ zum Thema „Die politische Ordnung und politische Entscheidungen erkennen“ die Differenzierung von Regeln und Gesetzen, Wahlen, Parteien, Demokratie und Mitwirkung in der Schule erläutert (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, 20). In der Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5-11) lassen sich Inhalte zur politischen Teilhabe im Lernbereich „Gesellschaftswissenschaften“, Fach „Politik-Gesellschaft-Wirtschaft“ feststellen, es werden Wahlen, Demokratie, Mitwirkung in der Schule und Region, politische Entscheidungsprozesse, Rechte inkl. Menschen- und Grundrechte, die Europäische Union sowie Parteien thematisiert. Zusätzlich werden Volksabstimmungen, Regierung und Verwaltung skizziert (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, 48).

Schüler_innen mit geistiger Behinderung werden in **Hessen** an der „Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (Hessisches Kultusministerium 2013, 109) unterrichtet. Im Kompetenzbereich „Soziale Beziehungen“ werden die Teilnahme am öffentlichen Leben und das Einhalten von Regeln thematisiert (vgl. ebd., 113f). Eine Konkretisierung findet politische Teilhabe im Kompetenzbereich „Leben in der Gesellschaft“ im Erfahrungsfeld „Politik und Wirtschaft“, indem Schüler_innen die Beteiligung an demokratischen Entscheidungen, u.a. in der Schüler_innenvertretung,

und in kommunalen Einrichtungen kennenlernen. Zusätzlich erarbeiten sie Informationen zu spezifischen Rechten von und Hilfesystemen für Menschen mit Behinderung (vgl. ebd., 120).

Der Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfolgt in **Mecklenburg-Vorpommern** an der „Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2009, 866). Der Unterricht in der Abschlussstufe orientiert sich an den Rahmenplänen der Berufsschulstufe des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung Bayerns (vgl. ebd.). Dementsprechend gelten hierfür die Ausführungen im Abschnitt „Bayern“.

Für die anderen Klassenstufen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gelten die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen oder der Rahmenplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. ebd., 830). Der entsprechende Rahmenplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung war nicht aufzufinden. Die dargestellten Inhalte beziehen sich auf die Grund-, Regionale, Verbundene Haupt- und Real-, Haupt-, Real- und Integrierte Gesamtschule, da eine inklusive Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung in diesen Schulstufen anzunehmen ist.

Im „Sachunterricht“ der Grundschule setzen sich Schüler_innen im Themenfeld „Zusammen leben“ mit Mitwirkung in demokratischen Gesellschaften auseinander (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern o.J., 21f). Ebenso werden Verantwortungsübernahme, Entscheidungsprozesse und konkrete Formen der Mitwirkung im Umfeld, u.a. in der Schule, erläutert (vgl. ebd.). Im Themenfeld „Medien nutzen“ erfahren die Schüler_innen einen kritischen Umgang in der Nutzung von Medien (vgl. ebd., 24), ergänzend werden Kinderrechte aufgegriffen (vgl. ebd., 32).

Im Fach „Weltkunde“ der Integrierten Gesamtschule setzen sich die Schüler_innen der Jahrgangsstufen 5-6 mit Kinderrechten auseinander (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2004, 14). Weiterführend lassen sich Inhalte zur politischen Partizipation im Fach

„Sozialkunde“ der Regionalen Schule, Verbundenen Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule und Integrierten Gesamtschule identifizieren (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2002).

In der Jahrgangsstufe 8 werden Demokratie und Mitwirkung in der Schule, Gesetze, verschiedene Rechtsformen (u.a. Kinder- und Jugendrechte) und der Umgang damit (vgl. ebd., 23f) erarbeitet. In der Jahrgangsstufe 9 wird das politische System der BRD erläutert, indem Wahlen, Parteien, Staatsorgane, Grund- und Menschenrechte, Sozialrecht und Formen der Mitwirkung angeführt werden (vgl. ebd., 24f). Abschließend setzt sich die Jahrgangsstufe 10 mit der Europäischen Union und internationaler Politik auseinander (vgl. ebd., 25f).

In **Niedersachsen** werden Schüler_innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der „Förderschule Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2007, 7) unterrichtet. Im Fachbereich „Sachunterricht“, Perspektive „Öffentlichkeit und Gesellschaft“ werden in den Jahrgangsstufen 1-9 Informationen zu demokratischen Gesellschaften, Wahlen, zur Verantwortungsübernahme, Schüler_innenvertretung, Entwicklung und Einhalten von Regeln sowie politischen Entscheidungsprozessen vermittelt (vgl. ebd., 84; 93).

Die Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung erfolgt in **Nordrhein-Westfalen** an der „Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ (§19 SchulG). Der Unterricht orientiert sich im Sinne der inklusiven Beschulung an den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen und wird durch die „Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte“ von 1980 ergänzt (vgl. ebd.).

Die dargestellten Inhalte beziehen sich auf die Grund-, Haupt-, Gesamt- und Realschule, da eine inklusive Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung in diesen Schulstufen anzunehmen ist.

Der „Sachunterricht“ in der Grundschule greift im Bereich „Mensch und Gemeinschaft“ Beteiligung an Vereinen und Verbänden im Umfeld auf (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen 2015, o.S.).

In der Hauptschule lernen Schüler_innen im Kernbereich „Gesellschaftslehre“ im Inhaltsfeld 1 „Identität und Lebensgestaltung“ in den Jahrgangsstufen 5-6 Regeln, Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule sowie spezifische Mitwirkungsräume für Kinder und Jugendliche kennen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011a, 45). Erweitert werden die Kenntnisse in den Jahrgangsstufen 7-8, wenn Rechte Jugendlicher erörtert werden (vgl. ebd., 50). In den gleichen Jahrgangsstufen im Inhaltsfeld 6 „Menschenrechte, Partizipation und Demokratie – politische Umbrüche seit dem 18. Jahrhundert“ erfolgt die Auseinandersetzung mit der Gewaltenteilung und dem politischen System der BRD sowie mit Parteien und Verbänden (vgl. ebd., 51f). In den Jahrgangsstufen 9-10 bietet das Inhaltsfeld 11 „Deutsche Nachkriegsgeschichte und politisches System der Bundesrepublik Deutschland“ Inhalte zu Medien und deren Einfluss auf die Tagespolitik, Wahlen und Prinzipien der Demokratie sowie zur Sozialpolitik an; hervorzuheben sind Ausführungen zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern (vgl. ebd., 58f). Im Inhaltsfeld 12 „Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung“ werden die Europäische Union, Globalisierung und Konflikte beschrieben (vgl. ebd., 59f).

In der Gesamtschule im Fach „Gesellschaftslehre“ lernen Schüler_innen der Jahrgangsstufen 5-6 im Inhaltsfeld 1 „Herrschaft, Partizipation und Demokratie“ politische Mitwirkungsmöglichkeiten, Rechte und die Bedeutung von Politik für Individuen kennen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011b, 26). Die kritische Auseinandersetzung mit Medien erfolgt im Inhaltsfeld 5 „Innovationen, neue Technologien und Medien“ (vgl. ebd., 30). In den Jahrgangsstufen 7-10 befassen sich die Schüler_innen im Inhaltsfeld 1 mit der Gewaltenteilung der BRD, Wahlen, Demokratie, Aufgaben der Bürger_innen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene, der Europäischen Union und den Wahlen dazu (vgl. ebd., 38f; 51f) und setzen sich im Inhaltsfeld 5 weiter mit dem Einfluss der Medien auf Gesellschaft und politische Prozesse auseinander (vgl. ebd., 42f; 55f). Im Inhaltsfeld 6 „Identität, Lebenswirklichkeit und Lebensgestaltung“ werden Menschenrechte, Grundrechte und Rechte von Jugendlichen erläutert (vgl. ebd., 43).

In der Realschule umfasst das Fach „Politik“, Inhaltsfeld 1 „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“ in den Jahrgangsstufen 5-6 Mitwirkungsformen

und die Rechte von Kindern und Jugendlichen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011c, 18f). In den Jahrgangsstufen 7-10 werden im Inhaltsfeld 5 „Die Rolle der Medien in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft“ die Auswirkungen von Medien weiter aufbereitet (vgl. ebd., 25). Inhaltsfeld 6 „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“ setzt sich mit Wahlen, der Demokratie und Beteiligungsformen, dem Grundgesetz und Rechten auseinander (vgl. ebd., 25f). Ergänzungen zur Politik auf europäischer Ebene finden sich im Inhaltsfeld 11 „Europäische und internationale Politik im Zeitalter der Globalisierung“ (vgl. ebd., 30f).

Die Bundesländer **Rheinland-Pfalz** und **Saarland** verfügen über einen gemeinsamen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und beschulen die entsprechenden Schüler_innen in Rheinland-Pfalz an der „Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 1) und im Saarland an der „Förderschule geistige Entwicklung“ (Saarland 2015a, o.S.).

Im Aktivitätsbereich „Freizeit und Gestaltung“, Thema „Öffentlichkeit“ wird der Komplex Ämter und Mitbestimmung aufgegriffen, indem Rechte und Pflichten als Bürger_in, Wahlen, Selbstbestimmung, Bedeutung und Einhalten von Regeln und Gesetzen, Mitwirkung in der Schule, Vorbereitung, Durchführung sowie Berichterstattung über Wahlen thematisiert werden (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2001, 170f; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland 2004, 170f).

Der Unterricht von Schüler_innen mit geistiger Behinderung erfolgt in **Sachsen** in der „Schule für geistig Behinderte“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 1998, 5). Im Lernbereich „Heimat und Verhalten im Straßenverkehr“, Thema „Zusammenleben der Menschen“ werden schulische Mitbestimmung, Persönlichkeitsrechte, Politiker_innen, Interessenvertretungen und Parteien erörtert (vgl. ebd., 77f).

Die entsprechende Beschulung findet in **Sachsen-Anhalt** an der „Förderschule für Geistigbehinderte“ (Sachsen-Anhalt 2015, o.S.) statt und setzt den Lehrplan aus

Bayern für die dortige „Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ ein (vgl. Bildungsserver Sachsen-Anhalt 2015, o.S.). Dementsprechend gelten hierfür die Ausführungen im Abschnitt „Bayern“.

Schleswig-Holstein weist für das „Förderzentrum geistige Entwicklung“ (Schleswig-Holstein 2015, o.S.) einen allgemeinen „Lehrplan Sonderpädagogische Förderung“ auf, der für Schüler_innen verschiedener Förderschwerpunkte und im inklusiven Unterricht gilt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002, 2). Mit dem Leitthema 16 „Gesellschaftliches/ öffentliches Leben kennen lernen, daran teilnehmen - es aktiv mitgestalten“ lernen Schüler_innen, sich öffentlich zu beteiligen, indem sie sich mit Wahlen, Vereinen, Verbänden und Parteien auseinandersetzen. Zusätzlich befassen sie sich mit dem Kinder- und Jugendbeirat sowie dem_der Bürgermeister_in (vgl. ebd., 34f).

Schüler_innen mit geistiger Behinderung werden in **Thüringen** in der Schule „Förderschule für Geistigbehinderte“ (Thüringer Kultusministerium 1998, 1) beschult. Im Themenfeld „Leben in der Gemeinschaft“ (ebd., 24) werden die aktive Mitwirkung in der Gemeinschaft und das Einhalten von Regeln erarbeitet (vgl. ebd., 25).

6.2. Vergleich der schulischen Inhalte

Die Auswahl der vorgestellten schulischen Inhalte erfolgte aufgrund der in der vorliegenden Arbeit fokussierten Personengruppe der Frauen mit geistiger Behinderung. In der Schule werden Grundlagen zur politischen Bildung vermittelt, auf die in Angeboten der Erwachsenenbildung Bezug zu nehmen ist. Politische Bildung in der Schule bildet das Fundament für eine zukünftige Partizipation in Mitbestimmungsprozessen (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 9). Die inhaltlich-didaktische Vermittlung politischer Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weist Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bundesländern auf.

Die folgende Analyse der Unterschiede bezieht sich lediglich auf die Berücksichtigung des Themenkomplexes politische Teilhabe, strukturelle

Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen innerhalb der Bundesländer wie unterschiedliche Schüler_innenzahlen, Systematisierung der Förderschulen sowie Größe des Bundeslandes werden nicht erörtert. Ebenso werden die unterschiedlich verwandten Termini zur Beschreibung der jeweiligen Schulform, die in den Bundesländern Verwendung finden, nicht analysiert; inwiefern die verschiedenen Titel der Förderschulen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung des Bildungs-, Lehr- oder Unterrichtsplans haben, lässt sich anhand des Einblicks in die entsprechenden Pläne nicht sagen.

Die vorgestellten Differenzen und Gemeinsamkeiten beziehen sich zudem lediglich auf die veröffentlichten Lehr-, Bildungs- und Unterrichtspläne im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die tatsächliche schulische Umsetzung und Berücksichtigung von Themen politischer Bildung im schulischen Alltag bleibt offen.

In drei Bundesländern erfolgt die Beschulung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung nach den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen im inklusiven Unterricht (Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen). Die anderen Bundesländer verfügen über spezifische Lehr- und Bildungspläne oder Richtlinien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die zum Teil je nach Jahrgangsstufe spezielle Inhalte vorsehen, in anderen Bundesländern ist die Vermittlung von Inhalten, über mehrere Jahrgangsstufen verteilt, festgelegt.

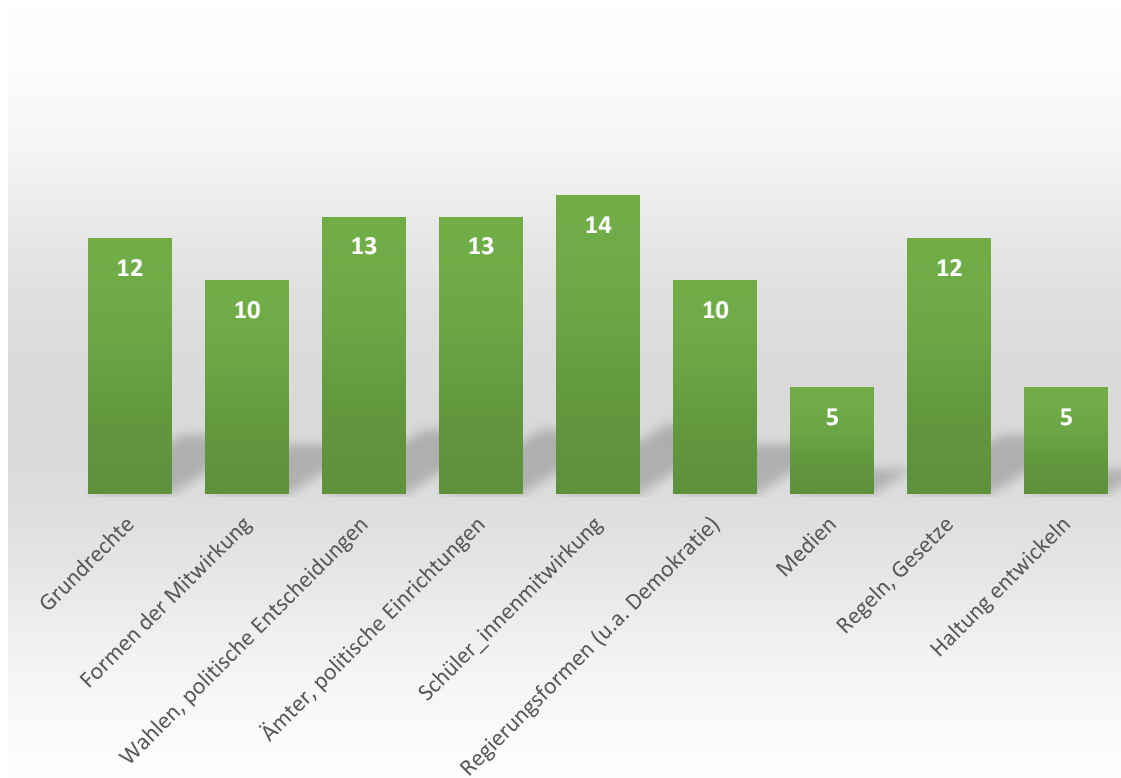


Abb. 2 Verteilung der Themen in den Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Bundesländer

Am häufigsten werden ‚Schüler_innenmitwirkung‘ (14 Nennungen), ‚Wahlen und politische Entscheidungen‘ sowie ‚Ämter und politische Einrichtungen‘ (jeweils 13 Nennungen) erörtert, gefolgt von ‚Grundrechten‘, ‚Regeln und Gesetzen‘ (jeweils 12 Nennungen). Weniger oft werden ‚Formen der Mitwirkung‘ und ‚Regierungsformen (u.a. Demokratie)‘ (jeweils 10 Nennungen) sowie ‚Entwickeln einer Haltung‘ und ‚Medien‘ (je 5 Nennungen) thematisiert.

Die ‚Schüler_innenmitwirkung‘ als Instrument zur politischen Partizipation im Lebensumfeld von Schüler_innen mit geistiger Behinderung scheint von fast allen Bundesländern als wichtiger Bildungsinhalt zur Erweiterung des politischen Wissens und der partizipativen Kompetenzen eingeschätzt zu werden. Die Durchführung von ‚Wahlen und politischen Entscheidungen‘ wie auch eine anschauliche Darstellung politisch zu besetzender Ämter werden in 13 von 16 Bundesländern thematisiert. Während sich weitere Themen wie ‚Grundrechte‘, ‚Regeln‘, ‚Regierungsformen‘,

etc. in einem mittleren Bereich der Thematisierung im Unterricht bewegen, d.h. in einem geringeren Teil der Bundesländer als bei den zuvor angeführten Themen erörtert werden, benennt nur ein Drittel aller Bundesländer ‚Medien‘ und das ‚Entwickeln einer politischen Haltung‘ als zu berücksichtigende Unterrichtsinhalte. Neben der möglichen Beeinflussung politischer Berichterstattung durch Medien (vgl. Ackermann et al. 2010, 132f), tragen diese auch zur Entwicklung einer eigenen, politischen Meinung bei, indem sie Informationen vermitteln, aber auch Einfluss auf (politische) Einstellungen nehmen. Insbesondere wenn Frauen mit geistiger Behinderung Zugänge zu Medien und soziale Kontakte zum Austausch und Erwerb von Informationen fehlen (siehe Kapitel 3), bedarf es einer Fokussierung politischer Bildung auf die Entwicklung einer politischen Haltung.

Die Unterstützung durch Lehrkräfte bei der Entwicklung einer politischen Haltung benötigt eine reflektierte Vermittlung (vgl. Ackermann et al. 2010, 84ff), wodurch ein Meinungsbildungsprozess bei Schülerinnen mit geistiger Behinderung angestoßen wird. Die umsichtige Vermittlung kann mit Ängsten auf Seiten der Lehrkräfte verbunden sein, so dass aus Vorsicht der Teilbereich der politischen Meinungsbildung ausgespart und aufgrund der Berührungsängste der Lehrkraft eine Festschreibung in Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen seltener erfolgt. Die Möglichkeit zur politischen Meinungsbildung wird daher Thema in Angeboten der Erwachsenenbildung, um die in der schulischen Bildung entstandenen Lücken zu füllen.

Ebenso werden nur vereinzelt behinderungsspezifische Inhalte wie Betreuungs- und Sozialrecht, aber auch Werkstattrat oder Wohnheimbeirat als politische Mitwirkungsorgane, in den entsprechenden Plänen benannt. Die Thematisierung dieser behinderungsspezifischen Mitwirkungsorgane und Rechtsformen nehmen jedoch insbesondere für die im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschulten Schüler_innen große Bedeutung ein, da sie sich im Erwachsenenalter damit konfrontiert sehen, jedoch nur selten in der Schule vermittelt werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 87f; 90; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, 186; 188). Das Wissen über Werkstattrat und Wohnheimbeirat bietet Frauen mit geistiger Behinderung Vertretung und Unterstützung bei Problemen im Arbeits- und Wohnbereich, aber

auch bei erlebten Diskriminierungen aufgrund ihres Geschlechts. Die Aufklärung über die beiden Mitwirkungsformen sowie Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten zu daran stellen eine zentrale Aufgabe in Angeboten der Erwachsenenbildung zur politischen Teilhabe dar, um die fehlenden Kenntnisse aus der Schulzeit auszugleichen.

Im Jugend- und Erwachsenenalter werden auch Genderperspektiven in der Politik für Frauen mit geistiger Behinderung wichtiger, da „Lebensläufe geistig behinderter Frauen stark institutionalisiert werden, was bei ihnen stärker als bei anderen Personengruppen zu widersprüchlichen Lebensbedingungen führt“ (Römisches 2011, 194). Bildungs-, Lehr- und Unterrichtspläne für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung berücksichtigen Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern im Kontext politischer Bildung nur selten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011a, 58f; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2013, 44f), so dass keine umfassende Aufklärung von Schülerinnen mit geistiger Behinderung über die rechtlich verankerte Gleichstellung von Frauen und Männern erfolgt. Das möglicherweise daraus resultierende fehlende Bewusstsein über das Recht auf Gleichberechtigung und Strategien zu deren Erreichen sind im Erwachsenenalter durch Aufklärung und geschlechtsspezifische Settings zu erarbeiten, so dass Frauen mit geistiger Behinderung die ihnen zustehenden Rechte und benachteiligende Handlungsweisen im Vergleich zu Männern (mit geistiger Behinderung) erkennen. Ebenso wie bei den Themen Herausbilden einer politischen Haltung sowie Werkstattrat und Wohnheimbeirat als Gremien zur Interessensvertretung sind in Angeboten der Erwachsenenbildung zur politischen Teilhabe die Wissenslücken, die durch eine fehlende Thematisierung in der Schule entstanden, zu schließen.

Letztendlich stellt sich bei einer Analyse von Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen hinsichtlich der Berücksichtigung eines speziellen Themas stets die Frage, inwiefern die entsprechende Schule ihrem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag nachkommt. Wie zuvor gezeigt, werden zentrale Themen der politischen Teilhabe im

Erwachsenenalter erörtert (z.B. Wahlen, politische Ämter), aber ebenso weitere, zentrale Themen kaum aufgenommen (z.B. Mitwirkungsstellen in der Behindertenhilfe). Der Bildungsauftrag ist im Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes festgehalten; als eine für politische Teilhabe besonders wichtige Gemeinsamkeit lässt sich die Vermittlung einer demokratischen Haltung und die Orientierung am Grundgesetz der BRD verstehen, die sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer finden lässt (z.B. §2 HmbSG; §1 SchulG Rheinland-Pfalz; §2 ThürSchulG).

Die mangelnde Berücksichtigung dieses Themas in den entsprechenden Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Bundesländer zeigt auf, wie dringend notwendig es ist, durch ergänzende Bildungsangebote im Anschluss an die Schulzeit, die politische Meinungsbildung von Frauen mit geistiger Behinderung zu unterstützen. Die Bedeutung geschlechtsspezifischer Bildungsangebote zeigt sich ebenfalls darin, dass im schulischen Bildungsauftrag von 12 Bundesländern festgehalten ist, die Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern zu fördern. Ausnahmen mit einer nicht expliziten Nennung bilden Baden-Württemberg, das Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein (vgl. §1 SchG; §1 SchoG; §1 SchulG Sachsen; §4 SchulG Schleswig-Holstein). Es zeigt sich demnach, dass weitaus mehr Bundesländer in ihrem schulischen Bildungsauftrag Gleichberechtigung fordern, die Vermittlung von Wissen darüber im Themenkomplex politische Teilhabe jedoch fehlt. Dementsprechend müssen Bildungsangebote zur politischen Teilhabe von Erwachsenen mit geistiger Behinderung Genderperspektiven berücksichtigen.

Die schulische Vermittlung politischer Bildung und Teilhabe weist, insofern sie orientiert an den jeweiligen Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen erfolgt, Diskrepanzen zu den gesetzlich verankerten Bildungsaufträgen des jeweiligen Bundeslandes auf und lässt zudem wesentliche, politische Teilhabebereiche, wie z.B. Werkstattrat oder Wohnheimbeirat, für Frauen mit geistiger Behinderung im Erwachsenenalter aus.

Politische Teilhabe stellt dementsprechend ein zentrales Thema der Erwachsenenbildung für Frauen mit geistiger Behinderung dar, mit dem sie ihr fehlendes Wissen ergänzen und politisch teilhaben können. Diese Form der Partizipation stärkt das Selbstbewusstsein von Frauen mit geistiger Behinderung und ermöglicht eine selbstbestimmte Lebensführung im weiteren Lebensverlauf (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 9).

7. Politische Teilhabe als Thema der Erwachsenenbildung

Nach der Darstellung der förderschulischen Berücksichtigung politischer Bildung und Teilhabe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und der zu gering thematisierten Komplexe, die zur aktiven Partizipation im Erwachsenenalter beitragen wie Werkstatttat oder das Erkennen fehlender Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, werden im folgenden Kapitel Angebote der Erwachsenenbildung für Frauen mit geistiger Behinderung analysiert. Erwachsenenbildung bietet für die Personengruppe die Möglichkeit, bisher fehlende Inhalte bezüglich politischer Teilhabe zu erwerben und ihre partizipativen Kompetenzen zu schulen. Erwachsenenbildung bietet Erwachsenen die Möglichkeit, Wissen zu erweitern sowie neue Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, um Schritt zu halten mit neuen technologischen Veränderungen, aber auch um die eigene Persönlichkeit zu entfalten (vgl. Theunissen 2003, 11). Zum besseren Verständnis der darzustellenden Bildungsangebote zur politischen Teilhabe im Erwachsenenalter ist zunächst Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin mit den Schwerpunkten Geschlecht und Behinderung zu erläutern.

7.1. Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin

Die Entstehung der Erwachsenenbildung wird in der Epoche der Aufklärung und dem bürgerlichen Kampf gegen den Feudalismus verortet, um das Selbst durch Bildung zu verwirklichen. Die damalige Erwachsenenbildung wurde jedoch vielmehr als eine Art Volksbildung verstanden, die allen Bevölkerungsschichten den Zugang zu bildnerischen Elementen ermöglichen wollte (vgl. Hoffmann 2003, 15f). Die drei aus der Aufklärung abgeleiteten Intentionen für Erwachsenenbildung sind „qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung“ (Tietgens 2011, 25).

Im 19. Jahrhundert begann die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung, indem verschiedene Organisationen für Volksbildung gegründet und gesellschaftlich etabliert wurden (vgl. Hoffmann 2003, 16). Widerstände in der freien Zugänglichkeit zu Volksbildungsangeboten zeigten sich an den Stellen, an denen aufgrund der

Ständezugehörigkeit durch die Kirche und konservative Kräfte im Staat Zugang zu den Angeboten verwehrt wurde (vgl. Tietgens 2011, 30f). In der Weimarer Republik gewann Erwachsenenbildung als Mittel zur Herausbildung einer bürgerlichen Volksgemeinschaft zunehmend an Bedeutung. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde das differenzierte Bildungsangebot schließlich seiner Vielfalt beraubt, im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung betrieben und viele Bildungseinrichtungen wurden geschlossen (vgl. Hoffmann 2003, 18). Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurden in der BRD wie auch in der DDR neue Organisationsformen der Erwachsenenbildung aufgebaut, die sich inhaltlich voneinander unterschieden.

In der BRD beabsichtigte Erwachsenenbildung, einen Beitrag zum Aufbau einer neuen politischen Ordnung und demokratischen Kultur zu leisten, ideologische Überzeugungen aus der NS-Zeit sollten mittels Re-education überwunden werden (vgl. Hufer 2009, 32). Der wirtschaftliche Aufschwung in den 1950er und 1960er Jahren führte zur „realistischen Wende“ (Wittpoth 2009, 30) und machte eine stärkere wissenschaftliche Professionalisierung und Leistungsorientierung der Erwachsenenbildung zur Unterstützung der sich weiterentwickelnden Gesellschaft notwendig (vgl. Hoffmann 2003, 19). In der Folge wurde Erwachsenenbildung als ‚Weiterbildung‘ verstanden, wonach das Individuum nach dem Prinzip der ständigen Weiterbildung lebenslang lerne (vgl. Wittpoth 2009, 30ff). Bildung stellte demnach eine ständige Begleiterin durch die Lebensphasen dar (vgl. Hufer 2009, 34).

In der DDR wurden nach Ende des Zweiten Weltkrieges Volkshochschulen als staatliche Einrichtungen gegründet, die Allgemeinbildung und demokratische Kenntnisse vermittelten und als zweiter Bildungsweg für Arbeiter_innen und in der Landwirtschaft Tätige dienten (vgl. Hoffmann 2003, 22). Ab den 1950er Jahren veränderte sich das Klima, da die Angebote in einem System staatlicher Kontrolle zusammengefasst wurden, um allen Angeboten eine sozialistische Ideologie zugrunde zu legen (vgl. Wittpoth 2009, 33). Das Prinzip des lebenslangen Lernens und der beruflichen (Weiter-)Qualifizierung galt auch in der DDR, verbunden mit einer ideologisch politischen Schulung zur Herausbildung von für das System passenden und qualifizierten Arbeitskräften (vgl. Hoffmann 2003, 24).

Nach der Wende wurde das gesamte Volkshochschulsystem nach westdeutschem Vorbild umstrukturiert, die Einflüsse und Möglichkeiten des ostdeutschen Bildungssystems wurden außen vor gelassen (vgl. ebd.). Neben staatlichen Einrichtungen gründeten sich zunehmend private Bildungseinrichtungen zur beruflichen Weiterbildung, die zurzeit den Schwerpunkt der Erwachsenenbildung in Deutschland darstellen. Diskussionen über die Qualität der Weiterbildung entstanden (vgl. Wittpoth 2009, 33), da aufgrund der zunehmenden Einsparungen auf Seiten von Bund, Ländern und Kommunen eine zunehmende Privatisierung im Sinne der Wirtschaftlichkeit erfolgte (vgl. Hoffmann 2003, 24).

Erwachsenenbildung befindet sich aktuell im Spannungsfeld von Bildung und Qualifizierung, da neue technologische Erkenntnisse und eine sich ständig wandelnde Gesellschaft neues Wissen und Kenntnisse von den Individuen fordern; das Individuum aber aufgefordert ist, sich der vorherrschenden Moral entsprechend verantwortlich zu zeigen (vgl. Klafki 2007, 32). Die Verantwortungsübernahme bietet die Möglichkeit technologische Entwicklungen zur Lebensbewältigung zu nutzen, aber ebenso ihre Risiken zu beobachten (vgl. ebd.).

Gleichzeitig erfolgt die Konzeption von Weiterbildungsangeboten nach allgemeingültigen Qualitätsstandards, wodurch Einrichtungen der Erwachsenenbildung finanzielle Hilfen erhalten, die aufgrund sozialpolitischer Entscheidungen stetig gekürzt werden (vgl. Hufer 2009, 47f). Erwachsenenbildung folgt trotz Abhängigkeiten von finanziellen Zuwendungen und politischen Bestrebungen verschiedenen theoretischen Ansätzen (vgl. ebd., 52ff).

Die technologische Erwachsenenbildung orientiert sich an der technologischen Entwicklung der Gesellschaft, für die es entsprechend qualifizierte Individuen braucht, um Entwicklungen zu nutzen und einen (finanziellen) Gewinn zu erzielen (vgl. Siebert 2006, 23f). Technologische Veränderungen nehmen Einfluss auf die persönliche Lebensgestaltung durch veränderte Arbeitsanforderungen und Veränderungen der Umwelt als Lebensgrundlage (vgl. Klafki 2007, 58). Daraus resultieren Individualisierung und veränderte Rollenvorstellungen, die wiederum zu einer stärkeren Reflexion der eigenen Identität führen können.

Die identitätstheoretische Erwachsenenbildung leistet einen Beitrag dazu, den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden (vgl. Siebert 2006, 40ff). Individualisierung wird durch veränderte, globalisierte Verhältnisse in der Gesellschaft verstärkt, so dass neue Zusammensetzungen von Gesellschaft Berücksichtigung in der Ausgestaltung von Angeboten der Erwachsenenbildung finden. Das entspricht dem integrativen Ansatz, wenn unterschiedliche Menschen gemeinsam lernen, indem „berufliche und politische, kulturelle und politische, sprachliche und kulturelle, ökonomische und kreative Bildung miteinander verbunden werden“ (Hufer 2009, 54). In diesem Kontext ist zu beachten, dass gesellschaftliche Prozesse trotz der Berücksichtigung verschiedener Bedürfnisse und Lebenslagen soziale Ungleichheit herstellen können (vgl. Klafki 2007, 40). Veränderungen von Gesellschaft wirken sich ebenfalls auf die sozialökologische Ausgestaltung der Wechselwirkung von Mensch – Natur – Gesellschaft aus, so dass sich daraus ein weiterer theoretischer Ansatzpunkt für Erwachsenenbildung ableiten lässt (vgl. Siebert 2006, 67).

Durch die Individualisierung und veränderte Rollenvorstellungen, insbesondere von Frauen, spielt das Einbeziehen des Gender-Aspektes eine entscheidende Rolle in der Ausgestaltung von Erwachsenenbildung. Die aktuellen Entwicklungen bieten Potentiale, um Erwachsenenbildung passender und ansprechender für die Adressatinnen zu gestalten (vgl. ebd., 82f), da die sich wandelnde Gesellschaft vom Individuum Kompetenzen zur Orientierung und Wissensaneignung erwartet. Die Kompetenzen helfen, eine eigene Repräsentation der Wirklichkeit zu erzeugen, was wiederum dem konstruktivistischen Ansatz entspricht (vgl. ebd., 93f). Der emanzipatorische Ansatz bezieht sich ebenfalls auf die verändernden Bedingungen der Lebensumwelt, indem Individuen zur Mündigkeit befähigt werden, um „Kritik an bevormundenden, unterdrückenden Verhältnissen“ (Hufer 2009, 55) zu üben. Besonders betroffen davon sind Personengruppen, die aufgrund sozialer Zuschreibungen weniger Zugang zu Bildungsangeboten erhalten (vgl. ebd., 56).

Neben diesen spezifischen theoretischen Ansätzen, die Erwachsenenbildung als Grundverständnis dienen, agiert Erwachsenenbildung auf verschiedenen Bezugsebenen. Zu den Bezugsebenen zählen Gesellschaft, Institution/Organisation und Individuum/Interaktion (vgl. Wittpoth 2009, 40ff). Erwachsenenbildung stellt

das Mittel zur Auseinandersetzung des Individuums mit gesellschaftlichen Anforderungen dar, das Individuum setzt sich mit Forderungen des Bildungssystems, des technologischen Wandels, der Demokratie und der Gesellschaftsordnung auseinander (Gesellschaft) oder beschäftigt sich mit der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, deren Rahmenbedingungen, der Qualifikation von Lehrkräften und deren Zielsetzung (Institution/Organisation) oder mit individueller Biografie, selbstorganisiertem Lernen, lebenslangem Lernen und dem Bezug zum Alltag (Individuum/Interaktion) (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Ausgestaltung von Erwachsenenbildung je nach Interesse oder Leitbild den individuellen Schwerpunkt in einem oder mehreren theoretischen Ansätzen setzt (vgl. Hufer 2009) oder den Einfluss eines oder mehrerer Bezugssysteme stärkt (vgl. Wittpoth 2009). Das Zusammenwirken von Bezugsebenen und theoretischen Ansätzen, die sich wechselseitig beeinflussen, bedarf einer Berücksichtigung in der Konzeption von Bildungsangeboten für Erwachsene, um Konflikte zu benennen und zu bearbeiten.

7.2. Bildung im Erwachsenenalter

Erwachsenenbildung fokussiert spezifische Personengruppen, um die Konzeption von Bildungsangeboten an ihnen zu orientieren (vgl. Bastian et al. 2004, 49). Frauen mit geistiger Behinderung stellen eine potentielle Zielgruppe der Erwachsenenbildung dar, die „mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt sind“ (UN-BRK Artikel 6) und deren Recht auf lebenslange Bildung besonderer Unterstützung zum Erreichen einer Chancengleichheit im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung bedarf.

Im Fokus befinden sich dabei die freie Entfaltung von Menschen mit Behinderung gemäß den Menschenrechten sowie das Stärken gesellschaftlicher Vielfalt und die Realisierung von Teilhabe (vgl. ebd., Artikel 24). Das Bildungssystem umschließt alle Menschen (hier als integrativ bezeichnet) und steht diesen „auf allen Ebenen“ (ebd.) offen, was selbstverständlich auch Erwachsenenbildung einschließt. Erwachsenenbildung im Kontext von Behinderung weist jedoch spezifische

Unterschiede zur allgemeinen Erwachsenenbildung auf, die auf der historischen Entwicklung der Disziplin basieren.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs gründeten sich Elternverbände, um Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung zu verändern. Die Herangehensweise war durch einen „Förderoptimismus“ (Theunissen 2003, 45) geprägt, der sich nur auf Menschen mit leichten Behinderungen bezog. Menschen mit mehrfacher Behinderung oder schwerer geistiger Behinderung wurden zunächst exkludiert, da ihnen Bildungsfähigkeit abgesprochen wurde (vgl. ebd.). Die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wurde jedoch durch ihren Schulbesuch offenkundig, so dass Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen für die Personengruppe entstanden. Erwachsenenbildung wurde hierbei als Fördermaßnahme zur Realisierung eines selbstbestimmten Lebens aufgefasst (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel/Skelton 2000, 129).

Erste spezifische Angebote entstanden zu Beginn der 1970er Jahre durch Kurse an Volkshochschulen für Menschen mit und ohne Behinderung, die primär Menschen mit Körper- bzw. Sinnesbehinderung adressierten (vgl. Mürner/Sierck 2009, 11f). Daraus ergaben sich Impulse zur Entwicklung einer spezifischen Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, die in die Einrichtungen der Behindertenhilfe eingebunden war und dort einen rehabilitativen Charakter innehatte, indem lebenspraktische Kompetenzen und Unterstützungsmöglichkeiten zur Freizeitgestaltung vermittelt wurden (vgl. Theunissen 2003, 46). Im Gegensatz zu Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung erfolgte hierbei keine Verknüpfung mit der Erwachsenenrolle, da (Weiter-)Qualifizierung oder altersgemäße Ansprache fehlten; die sich vollziehende Erwachsenenbildung bezog sich lediglich auf das biologische Alter der Teilnehmenden (vgl. ebd.).

Aufgegriffen und fortgeführt wurde der Gedanke der Entwicklung einer spezifischen Erwachsenenbildung durch die Tagung des Pädagogischen Ausschusses der Bundesvereinigung Lebenshilfe im Jahr 1972; als eine Konsequenz wurden die

„Empfehlungen zur Erwachsenenpädagogik bei Geistigbehinderten“ entwickelt. Die Entwicklung der Disziplin vollzog sich langsam; deutlich wird dies auch an der bis 1978 fehlenden Schulpflicht für Menschen mit geistiger Behinderung in der BRD (vgl. ebd., 46f). Im Jahr 1977 entstand das erste spezifische Bildungswerk für Menschen mit geistiger Behinderung, das Theodor-Heckel-Bildungswerk in Oberschleißheim in der Nähe von München; 1981 wurde von der Lebenshilfe Heidelberg das erste Seminar für Menschen mit geistiger Behinderung in Werkstätten angeboten, um die Einrichtung einer Behindertenvertretung vor Ort zu etablieren (vgl. ebd., 47). Im Jahr 1984 entstand der Lebenshilfe-Ausschuss ‚Erwachsenenbildung für geistig behinderte Menschen‘ der neben der Konzeption von Veranstaltungen und Modellen auch Handreichungen entwickelte.

Ende der 1980er Jahre gründete sich die ‚Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.‘, welche neben Tagungen und Konferenzen zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung von Hochschulen und Einrichtungen der Behindertenhilfe mit dem Thema Erwachsenenbildung und geistige Behinderung beitragen möchte (vgl. Theunissen 2003, 48f). Ziel spezifischer Erwachsenenbildung ist es, Lernende auf gesellschaftliche Veränderungen vorzubereiten und Kompetenzen zur individuellen und gesellschaftlichen Begegnung zu vermitteln, eingeschlossen sind technische Entwicklungen, der Umgang mit Werten und Normen sowie soziale Begegnungen (vgl. ebd., 52).

Es existieren in der BRD Bildungsangebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, wenn auch nicht flächendeckend und dem Anspruch auf ein integratives Bildungssystem im Sinne der UN-BRK entsprechend (vgl. Ditschek/Meisel 2012, 30). Eine flächendeckende Öffnung der Volkshochschulen für Menschen mit geistiger Behinderung fehlt noch immer, Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung werden nicht gleichberechtigt nebeneinander oder miteinander angeboten, obwohl im Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG) zu lesen ist, „jede und jeder soll die Möglichkeit haben, die zur freien Entfaltung der Persönlichkeit und zur freien Berufswahl erforderlichen Kenntnisse und Qualifikationen zu erwerben und zu vertiefen“ (§1 HWBG). Die Bezugnahme auf Menschen mit Behinderung

wird im HWBG deutlich, wenn eine größtmögliche Barrierefreiheit gefordert wird (vgl. ebd.).

Gleichzeitig bietet Erwachsenenbildung eine Chance, in Schule und Ausbildung vermittelte Fähigkeiten zu vertiefen im Sinne des lebenslangen Lernens (vgl. Wittpoth 2009, 30ff). Erwachsenenbildung stellt eine Ergänzung zur beruflichen Tätigkeit im alltäglichen Erwerbsleben dar, indem Wissen erweitert, Fertigkeiten geschult und die „Selbstfindung“ (Bastian et al. 2004, 37) vorangetrieben wird. Menschen mit schwerer Behinderung erhalten durch Angebote der Erwachsenenbildung Förderung, die ihnen evtl. vorenthalten wurde (vgl. Theunissen 2003, 52), zudem wirkt Erwachsenenbildung kompensatorisch auf Lücken im erworbenen Schulwissen, so dass Schulabschlüsse nachgeholt werden können und sich für die Berufstätigkeit weitergebildet wird (vgl. ebd.). Schwierigkeiten ergeben sich für Menschen mit geistiger Behinderung, wenn sie aufgrund von Zuschreibungen der Umwelt, wenig Erfahrungsmöglichkeiten erhalten, sich selbst zu entwickeln und in die Erwachsenenrolle reinzuwachsen. Erwachsenenbildung leistet in dieser Hinsicht auch Unterstützung beim Erlernen der Erwachsenenrolle (vgl. ebd.). Darüber hinaus lassen sich soziale Beziehungen knüpfen sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung vergleichen, so dass Erwachsenenbildung zur Entwicklung der Identität beiträgt (vgl. ebd., 64).

Die emanzipatorische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Teilhabe wird angeleitet, um Veränderungen in der Gesellschaft hinsichtlich der Paradigmen Selbstbestimmung, Partizipation und Inklusion zu erzielen, so dass der integrativen Funktion von Erwachsenenbildung Folge geleistet wird (vgl. ebd.). Bildungsangebote dienen als „Eingliederungshilfe“ (ebd.), die neben der Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft auch zum Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung in gemeinsamen Kursangeboten beitragen (vgl. ebd.).

Aus den theoretischen Ausführungen lassen sich handlungsleitende Prinzipien für die Erwachsenenbildung von Frauen mit geistiger Behinderung ableiten, deren Grundlage das Zuerkennen der Erwachsenenrolle bildet, wodurch dem Prinzip der

Erwachsenenbildung, Erwachsene als Adressat_innen zu betrachten, Folge geleistet wird (vgl. ebd., 65). Berufliche Möglichkeiten können sich durch die Erweiterung des Wissens und der Kompetenzen verbessern, so dass der Verdienst ansteigt und eine Veränderung der Wohnsituation möglich wird (vgl. Römisch 2011, 71).

Ein weiteres zentrales Prinzip stellt die Freiwilligkeit bei der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten dar (vgl. Hufer 2009, 125), da keine Verpflichtungen, wie es bei der Schulpflicht der Fall ist, zur Teilnahme bestehen (vgl. Theunissen 2003, 66). Gleichzeitig kann Freiwilligkeit ein Indiz für eine stärkere Motivation der Teilnehmerinnen sein. Eine partner_innenschaftliche Beziehung zwischen Teilnehmerinnen und Kursleitung wird aufgebaut, so dass dem Aufeinandertreffen von Erwachsenen in Lern-Lehr-Situationen Rechnung getragen und Vertrauen und Platz zur Entfaltung gewährt wird; Lernende sollten bei der Gestaltung von Angeboten mitbestimmen dürfen (vgl. ebd.). Hieran knüpft die Wahrnehmung der Lernenden als Subjekte mit eigenen Interessen, Erwartungen und Kompetenzen an, Angebote der Weiterbildung werden heterogenen Lerngruppen entsprechend gestaltet (vgl. ebd., 68f). Dies entspricht dem Paradigma der Selbstbestimmung, das Menschen mit geistiger Behinderung ‚empowert‘, damit sie als selbstbestimmte Individuen an Gesellschaft teilhaben (vgl. Schlummer 2012, 80f). Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung trägt demnach zur Förderung ihrer Autonomie und zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

7.3. Geschlechtsspezifische Erwachsenenbildung

Eine weitere Adressat_innengruppe von Erwachsenenbildung sind Frauen im Allgemeinen. Während früher Arbeiter_innen die Zielgruppe der Erwachsenenbildung waren, sind es heute Erwachsene verschiedener sozialer Milieus (vgl. Hufer 2009, 126ff). Die geschlechtsspezifische Ausrichtung von Angeboten erfolgt jedoch seltener (vgl. Schlüter 2010, 13). Durch die zunehmenden Rechte von Frauen ist auch die Teilhabe an Erwachsenenbildung stetig gestiegen, so dass ‚Frauenbildung‘ größeren Raum in den Einrichtungen einnahm und einnimmt (vgl. Nolda 1995, 7). Während in der Vergangenheit Frauen aus Bildungsangeboten ausgegrenzt wurden und daraus die Suche nach einem eigenen Raum resultierte,

werden Frauen aktuell als ‚Bildungsgewinnerinnen‘ bezeichnet (vgl. Schlüter 2010, 2f).

Erwachsenenbildung von Frauen entwickelte sich aus der Aufklärung heraus; erste Zugänge für Frauen fanden sich in ‚Lesegesellschaften‘ und ‚Salons‘. Trotz des Ausschlusses von Frauen aus Bildungszusammenhängen gab es reisende Volksbildnerinnen (vgl. ebd., 5). Nach dem Ersten Weltkrieg stieg der Anteil der Teilnehmerinnen in Volkshochschulen auf bis zu 50% an (vgl. ebd.), inhaltlich fand die Auseinandersetzung mit „der gesellschaftlichen Realität der Frauen jener Zeit“ (ebd., 6) statt. Themen wie Mutterschaft und Haushaltsführung rückten in den Vordergrund; im Nationalsozialismus fand eine weitere Verstärkung des Schwerpunktes durch die ideologische Prägung statt (vgl. ebd.). Erst einige Jahrzehnte später änderte sich die Situation, denn die Kritik an bestehenden Verhältnissen führte zur Bedeutungszunahme von Frauenbildung in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit der neuen Frauenbewegung (vgl. Faulstich-Wieland 2011, 844). Mit Hilfe von spezifischen Bildungsangeboten wurden Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch und zur Reflexion geboten, um sich aus gesellschaftlichen, patriarchalen Abhängigkeiten zu lösen und diese zu hinterfragen (vgl. ebd.), sowie um politisch aktiv zu werden, indem eigene Handlungsalternativen kennengelernt und erprobt wurden (vgl. Schlüter 2010, 7). Grundlegend war die Annahme des weiblichen Körpers mit seiner innewohnenden Kraft, die den Unterschied zum Männlichen darstellte (vgl. Faulstich-Wieland 2011, 845); „Esoterik und Magie bestimmten viele dieser Angebote“ (ebd.). Konkrete Inhalte waren lebenspraktischer Natur; neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie wurden Kurse zur beruflichen Qualifizierung angeboten, die eine Loslösung aus vorhandenen, tradierten Frauenbildern darstellten (vgl. ebd., 846). Spätestens seit den 1980ern werden Frauen als spezifische Zielgruppe wahrgenommen, da sie „auf Erwerbschancen und politische Partizipationsmöglichkeiten [hin, Anm. K.K.-G.] als Benachteiligte eingestuft“ (Schlüter 2010, 14) werden.

Frauenbildung in der Erwachsenenbildung bezieht sich aktuell verstärkt auf die Zielgruppe der Berufsrückkehrerinnen, die nach Familienphasen wie Mutterschutz und Elternzeiten in das Berufsleben zurückkehren wollen oder müssen (vgl. ebd.,

19). Angebote bieten wie in vergangenen Jahrzehnten Selbsterfahrung in einer Gruppe von Frauen mit ähnlichen Erfahrungen, qualifizieren aber ebenso für den Wiedereinstieg in den Beruf. Frauenbildung erfolgt ebenso wie geschlechtsunspezifische Erwachsenenbildung professionalisierter (vgl. ebd.). Viele Angebote versuchen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu unterstützen, da für Frauen durch Familienphasen Nachteile in der beruflichen Zukunft entstehen (vgl. ebd., 4; 17). Zudem gibt es Strömungen in der Erwachsenenbildung, die sich von dem speziellen Fokus auf Frauen lösen und sich zu einer Genderperspektive hin entwickeln, die Frauen und Männer gleichsam in den Blick nimmt (vgl. Siebert 2006, 82f). Die Genderperspektive setzt nicht auf eine inhaltliche Vermittlung, sondern Genderkompetenz wird als Indikator für die Qualität von Erwachsenenbildung wahrgenommen (vgl. ebd., 24) und als Grundlage für Weiterbildungsangebote aufgefasst, so dass keine direkte Benennung in Angeboten, z.B. im Titel, erfolgt (vgl. Faulstich-Wieland 2011, 848).

Eine Befürchtung von Kritiker_innen ist, dass eine allgemeine Auseinandersetzung mit Gender zur Verstärkung von binären Geschlechtersystemen in der Erwachsenenbildung führt, falls nicht parallel eine Beschäftigung mit strukturellen Barrieren erfolgt (vgl. Venth 2006, 187). Dies geschieht, wenn Unterschiede zwischen Frauen und Männern an scheinbar natürlich gegebener Verschiedenheit festgemacht werden und keine gemeinsame Weiterbildung erfolgt (vgl. ebd.). Erwachsenenbildung ist aber gerade für Frauen ein wichtiger Bildungsbereich, was daran ersichtlich wird, dass im Jahr 2013 75,7% der Teilnehmenden an Angeboten der deutschen Volkshochschulen Frauen waren (vgl. Huntemann/Reichart 2014, 10).

7.4. Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung

Die theoretische Darlegung von Erwachsenenbildung im Allgemeinen und den Schwerpunkten auf Behinderung und Geschlecht stellt den Nutzen spezifischer Weiterbildungsangebote heraus, indem u.a. ein Beitrag zur Identitätsentwicklung geleistet wird (vgl. Theunissen 2003, 64) und strukturelle Barrieren, die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern verhindern, offen gelegt werden (vgl. Venth 2006, 187).

In der BRD existieren vielfältige Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die Erwachsenen die Möglichkeit bieten, sich weiterzubilden und neue Fertigkeiten zu erlernen. Die inhaltliche Ausrichtung der Angebote obliegt den jeweiligen Anbieter_innen der Angebote. Spezifische Weiterbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung bestehen, wie im Folgenden dargelegt wird. Die Recherche, die die folgenden Beispiele aufzeigte, suchte

- 1) nach Einrichtungen, die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung ausrichten;
- 2) nach spezifischen Weiterbildungsangeboten aus dem Themenkomplex politische Teilhabe, die im Idealfall Frauen mit geistiger Behinderung und ihre politische Partizipation fokussieren; und
- 3) einmalige und Träger_innenübergreifende Projekte zur politischen Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung, die ebenfalls im Idealfall Frauen mit geistiger Behinderung als Zielgruppe berücksichtigen.

Die Suche beschränkte sich auf die BRD, so dass nur entsprechende Angebote, die im Rahmen einer Onlinerecherche zu finden sind, angeführt werden. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ziele der Recherche waren

- 1) die Erstellung einer Übersicht über aktuelle und in der jüngeren Vergangenheit (innerhalb der letzten fünf Jahre) abgeschlossene Projekte und Weiterbildungsangebote zur politischen Teilhabe;
- 2) die Feststellung, welche Institutionen Erwachsenenbildung in der BRD für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten; sowie
- 3) die Analyse der in den Bildungsangeboten aufgegriffenen Themenkomplexe.

7.4.1. Seminare zur politischen Teilhabe

Im Folgenden werden den o.g. Recherchekriterien entsprechende Seminarangebote der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., dem Heilpädagogischen Centrum

Augustinum München, dem Martinsclub Bremen e.V. und dem Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung vorgestellt.

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.

Die Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. wurde im Jahr 1958 auf Initiative von Eltern und Fachpersonal in Marburg gegründet, um Kinder mit geistiger Behinderung zu fördern und zu unterstützen, ohne dafür ihre Herkunftsfamilien verlassen zu müssen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. 2015a, o.S.). Die Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. versteht sich bis heute als Selbsthilfeorganisation, die Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Lebensführung und gleichberechtigten Teilhabe an Gesellschaft unterstützt (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. o.J., o.S.). Neben dem Bundesverband und zwei Bundesgeschäftsstellen (Berlin und Marburg) existieren Landesverbände, Orts- und Kreisvereinigungen, deren zentrale Aufgaben Interessensvertretung sowie Förderung und Unterstützung von Menschen mit geistiger Behinderung sind. Einrichtungen zur Umsetzung der Vorhaben sind Frühförderstellen, Kindergärten und –krippen, Förderschulen, Tagesförderstätten, Werkstätten, Beratungsstellen, Freizeiteinrichtungen, Wohnstätten und –gruppen, Familienentlastende Dienste sowie Fortbildungsstellen (vgl. ebd.). Die Fortbildungseinrichtungen stellen Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter_innen der Lebenshilfe e.V., externe Fachkräfte, Angehörige und Menschen mit geistiger Behinderung bereit (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. 2015b, o.J.).

Der Landesverband Lebenshilfe Hessen e.V. bietet gemeinsam mit dem Fortbildungsinstitut ‚inForm‘ der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. Seminare über das Kalenderjahr verteilt an (vgl. ebd.). Für das Jahr 2015 werden sieben Seminare zur politischen Teilhabe für Menschen mit Behinderung angeboten.

Das erste Seminar trägt den Titel „Frauen-Beauftragte in Werkstätten und Wohn-Einrichtungen. Mut machen!“ (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V./Lebenshilfe Landesverband Hessen e. V. 2014, 26). Inhaltlich setzen sich die Teilnehmerinnen in dem Seminar mit zwei erschwerenden Faktoren auseinander: Frau sein und eine Behinderung haben. Sie lernen Frauenbeauftragte als Unterstützerinnen kennen, die

Frauenrechte wahren. Ebenso wird das Amt der Frauenbeauftragten als Tätigkeitfeld u.a. durch Rollenspiele erörtert (vgl. ebd.).

Im nächsten Seminar „Öffentlichkeits-Arbeit für Werkstatt-Räte. So macht der Werkstatt-Rat sich und seine Arbeit bekannt“ wird Öffentlichkeitsarbeit für Werkstattträger thematisiert. Öffentlichkeitsarbeit verschafft Aufmerksamkeit und Anregungen der Beschäftigten (vgl. ebd., 28).

Ein weiteres Seminar „Mitwirkung – wie das gehen kann. Ein Kurs für Interessen-Vertreter und solche, die es werden wollen“ bietet Interessierten und bereits aktiven Interessenvertreter_innen Informationen über Mitwirkungsmöglichkeiten und politische Teilhabe sowie Austausch untereinander; die UN-BRK wird ebenfalls thematisiert (vgl. ebd., 26).

Im Seminar „Ich bin Heimbeirat in meiner Wohnstätte“ lernen die Teilnehmer_innen, die bereits in den Heimbeirat gewählt wurden, Aufgaben, Rechte und Pflichten des Heimbeirats kennen. Ein Austausch über vorhandene Erfahrungen erfolgt und die Tätigkeit im Heimbeirat wird in Übungen trainiert (vgl. ebd., 28).

Das Seminar „Wir Werkstatt-Räte. Ein 2-teiliger Grund-Kurs“ spricht gewählte Mitglieder von Werkstattträgern an, die in einem ausführlichen Kurs für ihre Arbeit geschult und gestärkt werden. Es werden ebenfalls Aufgaben, Rechte und Pflichten erörtert und die konkrete Arbeit eingeübt. Der Kurs bietet dabei sowohl neugewählten als auch bereits länger tätigen Mitgliedern der Werkstattträger die Möglichkeit zur Teilnahme (vgl. ebd., 27).

Als Äquivalent dazu dient das Seminar „Wir vertreten unsere Mit-Bewohner. Für Bewohner-Räte und Heim-Beiräte“, das sich hauptsächlich an neu gewählte Mitglieder richtet. Inhaltlich entspricht es dem Seminar zum Werkstattträger, allerdings ist es geringfügig kürzer (acht statt zehn Tage) (vgl. ebd., 29).

Das letzte thematisch passende Seminar trägt den Titel „Die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung. Was ist die UN-Konvention? Und was hat sie mit mir zu tun?“ und skizziert die UN-BRK strukturell und inhaltlich, um die Bedeutung für das alltägliche Leben aufzuzeigen. Die Kenntnis der UN-BRK unterstützt die Teilnehmer_innen in Bezug auf deren gesellschaftliche Teilhabe und der Tätigkeit in Mitwirkungsorganen (vgl. ebd.).

Die vorgestellten Fortbildungsangebote zeigen eine große Vielfalt hinsichtlich der Themen, indem Mitwirkungs-gremien, aber auch gesetzliche Grundlagen wie die UN-BRK erörtert werden. Das Angebot zum Amt der Frauenbeauftragten betont den Bedarf nach geschlechtlich ausgerichteten Gesprächs- und Bildungsangeboten, um in einer geschützten Atmosphäre Wünsche und Ziele zu formulieren.

Heilpädagogisches Centrum Augustinum München (HPCA)

Das Heilpädagogische Centrum Augustinum München (HPCA) wurde 1954 gegründet (vgl. Augustinum Gruppe 2015, o.S.) und ist eine Institution, die für Menschen mit geistiger Behinderung Angebote in unterschiedlichen Lebensbereichen und -situationen bereitstellt. Die Angebote erstrecken sich von Frühförderung, Schulen, Tagesstätten, Förderstätten über Werkstätten und Wohneinrichtungen bis zu einem Bildungswerk. Das Bildungswerk bietet Weiterbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung an, die sich hinsichtlich Inhalt, Kosten, Dauer und Veranstaltungsort unterscheiden; neben kostenpflichtigen und –freien Angeboten werden auch Exkursionen und Urlaubsaufenthalte ausgerichtet (vgl. HPCA Bildungswerk o.J.).

Es lassen sich dem Weiterbildungsprogramm „TIP 2015“ zwei Veranstaltungen zur politischen Teilhabe entnehmen. In Kurs 117 „People First. Mensch zuerst“ erhalten die Teilnehmer_innen Informationen über die Interessenvertretung „Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.“. Zudem lernen sie für sich selbst Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd., 32).

Ein weiteres Angebot, Kurs 118, trägt den Titel „Bewohnersprecherkurs“. Der Kurs bietet Teilnehmer_innen die Möglichkeit, Rechte und Pflichten wie auch Aufgaben des Heimbeirats zu erfahren und über Problemlösestrategien in der konkreten Tätigkeit zu sprechen (vgl. ebd., 33).

Die Angebote des HPCA weisen politische Teilhabe als eines von vielen Themen aus. Kurse zur Selbstvertretung und Gremientätigkeit im nahen Umfeld stellen Einstiegsmöglichkeiten für Teilnehmer_innen ohne Vorkenntnisse dar. Mit dieser Fokussierung hebt auch das HPCA – ebenso wie die Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. - die Bedeutung der Mitwirkung im direkten Umfeld hervor.

Martinsclub Bremen e.V.

Die Einrichtung „Martinsclub Bremen e.V.“ bietet spezifische Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung in den Bereichen „Bildung und Freizeit“, „Wohnen“, „Assistenz/Ambulante Hilfen“, „Pflegedienst m|c“ an (vgl. Martinsclub Bremen e.V. o.J.a, o.S.). Entstanden ist der Martinsclub Bremen e.V. 1973 als Elternvereinigung, die sich mittlerweile zu einer großen Fachorganisation entwickelt hat, die im Jahr 2013 570 hauptamtlich Angestellte und über 100 ehrenamtlich und auf Honorarbasis tätige Personen beschäftigte (vgl. ebd.). Im Bereich „Bildung“ werden Kurse für Menschen mit Behinderung und Fortbildungen für Fachkräfte sowie Tagungen und Konferenzen zu neuen Entwicklungen im sozialen Bereich vorgestellt (vgl. Martinsclub Bremen e.V. 2015, o.S.). Das Kursprogramm ist nach Standorten und Zugangsmöglichkeit, d.h. offene oder mit Anmeldung versehene Angebote, sortiert dargestellt. Die Kurse lassen sich verschiedenen Bereichen zuordnen, z.B. Freizeitgestaltung, Bewegung, lebenspraktische Kompetenzen und Bildung (vgl. ebd.).

Das Seminar „Verstehen, was Politik ist“ bietet Menschen mit Behinderung die Möglichkeit, ihr Wissen über Politik und Parteien zu erweitern, indem Kenntnisse über politische Strukturen wie z.B. Regierungen erörtert werden (vgl. Martinsclub Bremen e.V. o.J.b, 33).

Politische Teilhabe wird durch das Angebot als wichtiges Thema anerkannt; die geplante Dauer des Seminars über ein Kalenderjahr weist auf eine intensive Bearbeitung des Themas hin.

Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung

Das „Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung“ (früher: „Koordinationsrunde Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung“) beschäftigt sich seit über 20 Jahren mit Weiterbildungsangeboten für Menschen mit Behinderung. Die Veranstaltungen werden jährlich in einem Programm veröffentlicht und das Kursangebot weist Seminare zu Gesellschaft, Politik, Kultur, Kunst, Gesundheit, Körper, Sprache, Medien, Bildung sowie Bildungsurlaube und spezifische Bildungsangebote für alte Menschen auf (vgl. Bildungsnetz Hamburg für

Menschen mit Behinderung 2015a, o.S.). Im Programm finden sich drei Seminarangebote zu politischer Teilhabe.

Unter dem Titel „Bürgerschaftswahlen in Hamburg – Was wählen wir da eigentlich?“ (Kurs 10) setzen sich Teilnehmer_innen mit der bevorstehenden Wahl auseinander. Neben einer Erklärung des Wahlrechts stehen hauptsächlich die Vorstellung von Kandidat_innen und die Vorbereitung auf die Gespräche mit den Parteien im Mittelpunkt (vgl. Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung 2015b, o.S.).

Im weitesten Sinne gehört auch Kurs 13 zur politischen Teilhabe, wenn unter dem Titel „Ich komme klar ohne rechtliche Betreuung“ über Möglichkeiten der Selbstbestimmung und mögliche Unterstützung durch das Umfeld gesprochen wird (vgl. Koordinationsrunde Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung 2015c, o.S.).

Der letzte Kurs befasst sich mit Gremien der Interessensvertretung, „Fortbildung für Interessenvertreter“ (Kurs 93), wodurch Interessenvertreter_innen mehr über ihre Aufgaben erfahren und sich mit anderen austauschen können (vgl. Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung 2015d, o.S.).

Die Bildungsangebote der Koordinationsrunde fokussieren politische Teilhabe im Alltag; mit den Bürgerschaftswahlen wird tagespolitisches Geschehen einbezogen.

Vergleich der Bildungsangebote

Es wurden vier Träger_innen von Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre spezifischen Weiterbildungsangebote zur politischen Teilhabe vorgestellt. Die Träger_innen gehören alle zur institutionellen Behindertenhilfe in unterschiedlichen Bundesländern. Die Verankerung in der Behindertenhilfe zeigt zusätzlich auf, dass es sich nicht um Träger_innen allgemeiner Erwachsenenbildung handelt. Ein großer Anteil der Weiterbildungsangebote der vier Träger_innen fokussiert Menschen mit (geistiger) Behinderung, auch wenn es zusätzliche Angebote für Fachkräfte, Angehörige und Interessierte gibt. Die Weiterbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in solch homogenen Gruppen widerspricht den Prinzipien der Integration und Inklusion und dem Normalisierungsprinzip, indem

eine Trennung der Bereiche Arbeit, Freizeit und Wohnen fehlt, falls Träger_innen der einzelnen Bereiche identisch sind. Als Impuls für die zukünftige Gestaltung von Erwachsenenbildungsangeboten ist der Versuch zu unternehmen, Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen etc. und durchgeführt durch externe Erwachsenenbildner_innen, die nicht in der jeweiligen Institution beschäftigt sind, zu etablieren.

Angebote der Erwachsenenbildung orientieren sich an aktuellen Entwicklungen hinsichtlich Technologie und neuen (wissenschaftlichen) Erkenntnissen (vgl. Siebert 2006, 23f), um Erwachsenen Unterstützung bei der Entwicklung der eigenen Identität zu bieten (vgl. ebd., 40ff). Eine tagespolitische und somit aktuelle Ausrichtung lässt sich lediglich beim Weiterbildungsangebot zu den Bürgerschaftswahlen in Hamburg des Bildungsnetzes Hamburg für Menschen mit Behinderung erkennen. Die anderen dargestellten Weiterbildungsangebote beziehen sich auf allgemeine Informationen zur Mitwirkung und Partizipation ohne Berücksichtigung aktueller Geschehnisse, die die Bedeutung der politischen Teilhabe hervorheben. Besonders tagespolitisches Geschehen bietet aber Gesprächsanlässe in politischen Bildungsangeboten, wenn es didaktisch reduziert und der Entwicklung der Lernendengruppe angepasst aufbereitet wird (vgl. Detjen 2007, 319). Ein weiterer Impuls für die zukünftige Gestaltung von Erwachsenenbildungsangeboten ist demnach die Bezugnahme auf tagespolitisches Geschehen.

Ebenso fehlt in den vorgestellten Weiterbildungsangeboten die Fokussierung geschlechtsspezifischer Perspektiven auf politische Teilhabe. Es wird ein geschlechtsspezifisches Angebot für Frauen mit geistiger Behinderung benannt, indem die Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. ein Seminar zur Tätigkeit der Frauenbeauftragten in Einrichtungen der Behindertenhilfe anbietet. Die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bedürfnisse und Erfahrungen im Zusammenleben und der Zusammenarbeit ermöglicht Frauen mit geistiger Behinderung einen Umgang mit „widersprüchlichen Lebensbedingungen“ (Römisch 2011, 194), die institutionalisierte Lebensverläufe von Frauen mit geistiger Behinderung aufweisen. Während des Schulbesuchs können Mädchen und jungen

Frauen mit geistiger Behinderung Abhängigkeiten und Einschränkungen in der Gestaltung ihres Lebensentwurfs nicht umfassend bewusst sein, dahingegen erleben erwachsene Frauen mit geistiger Behinderung unmittelbar vielfältige Belastungen im Erwachsenenalter hinsichtlich Arbeit, Wohnen, Partner_innenschaften, Familienplanung und Bildung (siehe Kapitel 3). Erwachsenenbildung bedarf zukünftig einer stärkeren Fokussierung weiblicher Lebensbedingungen, um zur Partizipation beitragende Weiterbildungsangebote zu konzipieren und für Frauen passende Angebote zu gestalten (vgl. Siebert 2006, 82f).

Die inhaltliche Ausgestaltung der dargestellten Weiterbildungsangebote zur politischen Partizipation unterscheidet sich ebenfalls hinsichtlich der jeweiligen Schwerpunktsetzung: Im Mittelpunkt steht bei drei der vier Institutionen die Aufklärung über behinderungsspezifische Gremien wie Werkstatttrat und Heimbeirat. Die Teilnehmer_innen werden demnach über konkrete Mitwirkungsgremien im (institutionalisierten) Alltag aufgeklärt. Die Seminare bieten Unterstützung für Menschen mit geistiger Behinderung, indem sie lernen im Sinne emanzipatorischer Erwachsenenbildung „Kritik an bevormundenden, unterdrückenden Verhältnissen“ (Hufer 2009, 55) zu üben. Zusätzlich werden Seminare zu behinderungsspezifischen Themen wie Selbstvertretung in einer Selbstvertretungsgruppe und Betreuungsrecht angeboten, die zur Auseinandersetzung mit dem (institutionalisierten) Alltag beitragen. Darüber hinaus wird Politik in der allgemeinen Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen innerhalb der Kommune o.ä. lediglich in einem Seminar thematisiert. Gestaltung von Gesellschaft wird durch die Bedürfnisse der an öffentlichen, politischen Entscheidungsprozessen teilhabenden Menschen mit geistiger Behinderung beeinflusst. Das Auftreten der Personengruppe als an Politik teilhabende Gruppe kann in der Öffentlichkeit eine Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderung herbeiführen, indem Menschen mit geistiger Behinderung als selbstverständliche Protagonist_innen der Gesellschaft wahrgenommen werden. Die Fokussierung von behinderungsspezifischen Themen und Mitwirkungsgremien wie auch die Befähigung zur politischen Teilhabe in der Kommune ist Aufgabe von Erwachsenenbildung, um Menschen mit geistiger

Behinderung mit Informationen und Kompetenzen zur politischen Teilhabe auszustatten.

Im Vergleich der dargestellten Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung wurden verschiedene Bereiche deutlich, die eine zunehmende Thematisierung in weiteren Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung benötigen. Das Zusammenlernen von Menschen mit und ohne geistige Behinderung trägt zu einer Normalisierung der Bedingungen von Erwachsenenbildung bei, so dass im Sinne der Inklusion ein gemeinsames Bildungssystem zu schaffen ist (vgl. UN-BRK Artikel 24). Die Berücksichtigung spezifischer Perspektiven beeinflusst die thematische Gestaltung der einzelnen Angebote, indem geschlechtsspezifische Weiterbildungsangebote konzipiert werden und behinderungsspezifische Lebenslagen Anerkennung finden. Die Relevanz des erlernten Wissens für die Teilnehmer_innen lässt sich durch die Bezugnahme auf tagespolitisches Geschehen verstärken, insofern es der Gruppe entsprechend angemessen aufbereitet wird (vgl. Detjen 2007, 319).

Das geringe Angebot an Seminaren zur politischen Teilhabe verdeutlicht die Notwendigkeit, entsprechende Angebote zu entwickeln und bereitzustellen. Insbesondere für Frauen mit geistiger Behinderung fehlen Bildungsangebote, um ihren defizitären Lebensbedingungen entgegenzuwirken.

7.4.2. Projekte zur politischen Teilhabe von Erwachsenen mit geistiger Behinderung

Nach der Darstellung von Seminaren zur politischen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung erfolgt nun die Vorstellung von entsprechenden Projekten zur Tätigkeit von Frauenbeauftragten, zur aktiven Bürger_innenbeteiligung und zur Partizipation an Europawahlen.

Frauenbeauftragte in Einrichtungen

Im November 2008 startete das Projekt, initiiert und durchgeführt von Weibernetz e.V. und Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V., finanziell gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 7). Aufgrund der in Einrichtungen erlebten Gewalt und der fehlenden Beratungsangebote für Frauen mit geistiger Behinderung entstand das Vorhaben zur Ausbildung und Etablierung von Frauenbeauftragten in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Die Laufzeit des Projektes endete im Mai 2011 (vgl. ebd.). Insgesamt wurden in zwei Schulungskursen 16 Frauen mit Lernschwierigkeiten (Bezeichnung nach den Vorgaben von Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.) und ihre Unterstützerinnen geschult (April 2009 bis März 2010; April 2010 bis Februar 2011) (vgl. ebd., 21). Die Teilnahme war freiwillig und Frauen mit Lernschwierigkeiten, u.a. aus Marburg, Höxter, Hannover, Lübeck und Aachen, wurden zur selbstständigen Tätigkeit als Frauenbeauftragte in ihren jeweiligen Einrichtungen ausgebildet (vgl. Weibernetz e.V. 2015a, o.S.). In der Praxis wurden sie von den Unterstützerinnen begleitet, mit deren Hilfe sie Sprechstunden und Gesprächsgruppen anboten (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 4).

Die Schulungen waren für die Teilnehmerinnen kostenlos und umfassten sieben Schulungseinheiten, in denen verschiedene Aspekte der Tätigkeit als Frauenbeauftragte erörtert wurden wie Rechte von Frauenbeauftragten, der Umgang mit Gewalt und Möglichkeiten zur Vernetzung mit anderen Beratungsstellen (vgl. Weibernetz e.V. 2015a, o.S.). Ebenso wurde die Gesprächsführung mit Frauen aus der Einrichtung, mit Mitarbeiter_innen wie auch mit Führungskräften der Einrichtungen eingeübt. Die Schulungen wurden von drei Pädagoginnen mit Behinderung durchgeführt, die nach Abschluss der Ausbildung weiterhin telefonisch bei Fragen zur Verfügung standen (vgl. ebd.).

Frauenbeauftragte in Einrichtungen der Behindertenhilfe unterstützen Frauen mit geistiger Behinderung im institutionalisierten Alltag und der eigenen Lebensplanung. Die Beratung durch eine andere Frau mit geistiger Behinderung bietet ein Grundverständnis für spezifische Lebensbedingungen, so dass mehr Zeit für Unterstützung und Beratung bleibt. Diese geschlechtsspezifische Unterstützung trägt

zur Umsetzung der UN-BRK hinsichtlich der besonderen Bedarfe von Mädchen und Frauen mit Behinderung bei (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 18). Weitere Ziele sind die Steigerung der Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern mit geistiger Behinderung und die Prävention von sexualisierter Gewalt, indem über Rechte und weitere Beratungsangebote aufgeklärt wird (vgl. ebd., 11f).

Als Konsequenz aus dem Projekt entstanden Handlungsempfehlungen zur Etablierung von Frauenbeauftragten in weiteren Einrichtungen der Behindertenhilfe (vgl. ebd., 13ff), die Veränderungen im Hinblick auf Rahmenbedingungen der Institutionen und materielle sowie ideelle Unterstützung der Einrichtungsleitung umfassen. Betonung erhält in den Handlungsempfehlungen auch die Rolle der Unterstützerin, die eine externe Fachkräfte sein sollte, um berufliche Abhängigkeiten und Konflikte von und mit der Leitungsebene der Einrichtung zu vermeiden (vgl. ebd., 14).

Im Folgeprojekt „Frauenbeauftragte in Einrichtungen: Eine Idee macht Schule“ werden von 2013 bis 2016 Trainerinnentandems ausgebildet, die aus einer Frau mit Behinderung und einer Frau ohne Behinderung bestehen. Gemeinsam bilden sie nach Abschluss der eigenen Ausbildung Frauenbeauftragte für Einrichtungen der Behindertenhilfe aus (vgl. Weibernetz e.V. 2015b, o.S.).

Eine Steigerung der Anzahl von Frauenbeauftragten entspricht auch der geplanten Veränderung der Werkstättenmitwirkungsverordnung (WMVO) im Oktober 2015, in der Frauenbeauftragte in der WfbM vorgeschrieben werden (vgl. Weibernetz e.V. 2014, o.S.).

Gemeinsam! Aktive Bürgerbeteiligung für Menschen mit geistiger Behinderung

Die Volkshochschule Ulm war von 2005 bis 2008 in ein europäisches Projekt zur aktiven Bürgerbeteiligung für Menschen mit geistiger Behinderung mit dem Titel „Gemeinsam! Aktive Bürgerbeteiligung für Menschen mit geistiger Behinderung“ („Together! project – Active Citizenship for People with Intellectual Disabilities“) involviert, das sie als Koordinatorin vorantrieb (vgl. Volkshochschule Ulm 2015, o.S.). Das Projekt wurde gemeinsam mit Kooperationspartner_innen aus Spanien, den Niederlanden, Österreich, Schweden und Rumänien durchgeführt (vgl. ebd.).

Das Projekt schloss an ein von 2002 bis 2004 durchgeführtes europäisches Projekt an, das sich mit Modellen der Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzte (vgl. ebd.). Das Grundverständnis des Projektes zur aktiven Bürger_innenbeteiligung wird wie folgt beschrieben,

„aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben [ist, Anm. d. Verf.] ein wesentliches Zeichen von Lebensqualität. Darunter sind volle Teilhabe in allen Lebensbereichen, Gleichberechtigung und ein Höchstmaß an Selbstbestimmung zu verstehen. Selbstverständlich gilt dies auch für Menschen mit geistiger Behinderung und Lernschwierigkeiten“ (ebd.).

Die Partizipation und Gleichberechtigung von Menschen mit geistiger Behinderung in allen Lebensbereichen stand im Mittelpunkt, dazu gehört auch politische Teilhabe als Mittel zur Selbstbestimmung. Zur Umsetzung der Forderungen wurden Lehr- und Lernmaterialien wie auch ein entsprechendes Handbuch für Kurse, Seminare und weitere Veranstaltungen entwickelt, um die Selbstbestimmung im direkten Umfeld zu erhöhen und die Teilhabe in weiterführenden Lebensbereichen im Sinne des Empowerments zu ermöglichen (vgl. ebd.). Zur Wahrung dieses Anspruchs erfolgte die konzeptionelle Arbeit zur Erstellung der Lehr- und Lernmaterialien in enger Zusammenarbeit mit einer Berater_innengruppe, die sich in Ulm aus Menschen mit geistiger Behinderung und Lernschwierigkeiten, Familienangehörigen und pädagogischen Fachkräften zusammensetzte (vgl. ebd.). Die entstandenen Materialien bestehen aus drei Modulen; Modul 1 befasst sich mit Entscheidungen im Nahbereich, Modul 2 widmet sich der Entscheidungsfindung gemeinsam mit Anderen und Modul 3 macht sich die Vermittlung von kommunaler Teilhabe zur Aufgabe, indem Zugänge zur politischen Partizipation aufgezeigt werden (vgl. ebd.).

Das Projekt ist mittlerweile beendet, die erarbeiteten Unterlagen sind weiterhin über die Volkshochschule Ulm erhältlich. Zudem werden thematische Seminare und Fortbildungen in Einrichtungen angeboten und das modularisierte Material bietet auch zukünftig eine Grundlage, Kompetenzen zur politischen Teilhabe in Einrichtungen der Behindertenhilfe zu vermitteln (vgl. ebd.).

Aufnahme von Diversität zur Aktiven Partizipation an Europawahlen

Das auf europäischer Ebene agierende Projekt zur „Aufnahme von Diversität zur Aktiven Partizipation an Europawahlen“ wurde von Inclusion Europe in Kooperation mit Mitgliedern aus den Organisationen ENABLE (Schottland), Nous Aussi (Frankreich) und SPMP (Tschechische Republik) zwischen 2009 und 2011 durchgeführt und durch das Programm „Grundrechte und Unionsbürgerschaft“ der Europäischen Kommission finanziert (vgl. Inclusion Europe 2011, 1).

Ziel des Projektes war es, die Zugänglichkeit von politischen Wahlen zu überprüfen und die Aufmerksamkeit auf Personengruppen zu richten, die über das Wahlrecht in Ländern der Europäischen Union (EU) verfügen, aber aufgrund von Barrieren in der Zugänglichkeit (baulich, technisch, kommunikativ) keinen oder wenig Gebrauch davon machen (vgl. ebd., 3). Die angesprochenen Zielgruppen sind Menschen mit (geistiger) Behinderung, ältere Menschen und Menschen aus anderen (EU-)Ländern, die die vorherrschende Amtssprache des jeweiligen Landes nicht ausreichend beherrschen, um Informationen über Wahlen und politische Teilhabe verstehen und sich eine eigene politische Meinung zu bilden (vgl. ebd.).

Zunächst wurden Mitglieder der beteiligten Organisationen und der in den jeweiligen Ländern zuständigen Behörden zur Durchführung von Wahlen mittels Fragebögen befragt, um verschiedene Sichtweisen von Selbstvertretungs- und Regierungsorganisationen einzuholen. Auf der Grundlage der erhobenen Daten ließ sich ein aktueller Überblick über Zugänglichkeit und Ablauf von Wahlen abbilden, um anschließend Empfehlungen für staatliche Einrichtungen zu formulieren. Die Empfehlungen tragen zum Abbau von Barrieren in der Zugänglichkeit zur aktiven Teilhabe am politischen Leben bei und bieten Strategien zur Verhinderung neuer Hindernisse (vgl. ebd.).

Die Bereiche umfassen „Gesetzgebung über die Rechts- und Handlungsfähigkeit; Zugängliche Information; Schulung; Wahlunterstützung und Zugang zum Wahlprozess“ (ebd.). Sowohl in der Erhebung wie auch in den Empfehlungen stellt die technische Ausstattung von Wahllokalen und die Schulung von Wahlhelfer_innen einen wichtigen Aspekt dar, da deren Vorhandensein Barrierefreiheit erhöht (vgl. ebd., 9ff). Adressat_innen der Empfehlungen sind ebenso Politiker_innen und Parteien, die dazu aufgefordert werden, Informationen

zukünftig in Leichter Sprache mehr Menschen zugänglich zu machen (vgl. ebd., 13). Informationen zu Wahlrecht, Wahlpflicht, Wahlen und Wahlbeteiligung in Leichter Sprache dienen der Vermittlung für die Zielgruppen, um die Bedeutung von Wahlen und Wahlbeteiligung herauszustellen.

Die Empfehlungen beziehen sich primär auf Europawahlen, lassen sich aber auch auf andere Wahlen übertragen, z.B. Wahlen zum Werkstattrat oder Kommunalwahlen. Durch die Empfehlungen besteht die Möglichkeit, die Wahlbeteiligung an kommunalen Wahlen zu erhöhen, indem die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung, älteren und Menschen aus anderen Ländern anerkannt werden.

Vergleich der Projekte

Es wurden drei Projekte von drei verschiedenen Träger_innen vorgestellt, die sich in zwei Fällen in der Behindertenhilfe (Weibernetz e.V. und Inclusion Europe) und bei einem Projekt in der allgemeinen Erwachsenenbildung verorten. Alle vorgestellten Projekte sind bereits abgeschlossen, lediglich das Nachfolgeprojekt zu ‚Frauenbeauftragten in Einrichtungen‘ wird voraussichtlich erst im nächsten Jahr beendet. Die Projekte weisen, trotz ihres Projektendes innerhalb der letzten sieben Jahre, einen aktuellen Bezug auf, da eine Implementierung der Projektergebnisse in den institutionalisierten Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung bisher nicht umfassend stattgefunden hat wie z.B. die Festschreibung einer Frauenbeauftragten für jede WfbM (geplant für Oktober 2015; vgl. Weibernetz e.V. 2014, o.S.).

In ihrem Zielgruppenbezug ähneln die Projekte einander, da alle Menschen mit (geistiger) Behinderung fokussieren; teilweise werden andere Formulierungen bevorzugt, z.B. ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ im Projekt ‚Frauenbeauftragte in Einrichtungen‘. Zusätzlich werden im Projekt ‚Aufnahme von Diversität zur Aktiven Partizipation an Europawahlen‘ ältere Menschen und Menschen aus anderen Ländern einbezogen und im Projekt ‚Frauenbeauftragte in Einrichtungen‘ eine geschlechtsspezifische Differenzierung vorgenommen, die in den anderen beiden Projekten nicht zu finden ist.

Zusätzlich richten sich die formulierten Handlungsempfehlungen zum Abschluss der Projekte an staatliche Einrichtungen zur Durchführung von Wahlen sowie an

Einrichtungen der Behindertenhilfe. Die Projekte orientieren sich demnach an beiden beteiligten Parteien in dem jeweiligen Vorhaben, indem einerseits Menschen mit geistiger Behinderung zur politischen Partizipation ausgebildet und motiviert werden und andererseits staatliche Organisationen bzw. Institutionen der Behindertenhilfe adressiert werden, die durch ihren Beitrag zum Abbau struktureller Barrieren, politische Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung erleichtern. Erwachsenenbildung im Kontext von mehrjährigen Projekten bedarf demnach einer Analyse der beteiligten Institutionen und Individuen, um Bedürfnislagen und Interessen festzustellen. Entscheidend zur Realisierung politischer Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung trägt „die Professionalisierung der beteiligten Fachleute“ (Schlummer/Schütte 2006, 171) bei.

Inhaltlich weisen die vorgestellten Projekte Unterschiede auf. Während ein Projekt zur allgemeinen Partizipation in allen Lebensbereichen befähigen möchte und politische Teilhabe ein Teil dessen ist („Gemeinsam! Aktive Bürgerbeteiligung für Menschen mit geistiger Behinderung“), beziehen die anderen beiden Projekte konkrete Situationen zur politischen Teilhabe ein, einerseits die Teilnahme an Europawahlen und andererseits die Vertretung frauenspezifischer Belange in der WfbM. Es ist demnach anzunehmen, dass allgemeine Kenntnisse bzw. spezialisiertes Wissen vermittelt werden, was wiederum dabei unterstützt, dem konstruktivistischen Ansatz von Erwachsenenbildung gerecht zu werden, indem eine eigene Repräsentation der Wirklichkeit entwickelt wird (vgl. Siebert 2006, 93f). Kenntnisse und Informationen über politische Teilhabe werden vermittelt, um letztendlich von Menschen mit geistiger Behinderung in die individuelle politische Meinungsbildung einbezogen zu werden. Projekte der Erwachsenenbildung benötigen demnach eine differenzierte Auseinandersetzung mit grundlegendem Wissen und Kompetenzen zur Partizipation, so dass die Meinungsbildung in Bezug auf politische Prozesse gefördert wird.

Hinsichtlich der Fokussierung der vorliegenden Arbeit erfüllt nur eines der drei Projekte die Verbindung von Geschlecht, Behinderung und politischer Partizipation, indem Frauenbeauftragte für Einrichtungen der Behindertenhilfe ausgebildet, unterstützt und etabliert werden. Das Projekt von Weibernetz e.V. entspricht somit

dem Genderaspekt der Erwachsenenbildung, der Frauen als Teilnehmerinnen von Erwachsenenbildung fördert und in ihren Lebensbedingungen anerkennt (vgl. ebd., 82f). Insbesondere nach der Darlegung der einschränkenden Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung in einem institutionalisierten Lebenslauf (siehe Kapitel 3) bedarf es spezifischer Bildungsangebote für sie, um ihnen Wissen über ihre Rechte und Kompetenzen zur Mitwirkung an politischen Entscheidungsprozessen, die ihre Lebensbedingungen verbessern können, weiterzugeben.

Die drei vorgestellten Projekte betonen die Bedeutung politischer Partizipation von Menschen mit (geistiger) Behinderung, die stets abhängig von Gesellschaft und Umfeld zu sein scheint, weshalb Handlungsempfehlungen zum Abbau struktureller Barrieren formuliert werden. Angebote der Erwachsenenbildung, die die politische Partizipation der Personengruppe fokussieren, benötigen demnach auch Anteile, die sich an Angehörige, Betreuer_innen und Institutionen der Arbeit und des Wohnens richten. Die realistische Darstellung von Möglichkeiten und strukturellen Barrieren den Teilnehmer_innen mit geistiger Behinderung solcher Weiterbildungsangebote gegenüber gewinnt an Bedeutung, wodurch eine realistische Darstellung von politischer Teilhabe erreicht und evtl. die individuelle Motivation zur Teilhabe an politischen Prozessen gesteigert wird. Die Darstellung ist jedoch den Bedürfnissen der Teilnehmer_innen anzupassen, um sie im Prozess der politischen Meinungsbildung nicht zu überfordern (vgl. Ackermann et al. 2010, 67).

Das selbstverständliche Einbeziehen von Frauen mit geistiger Behinderung in Bildungskontexte zur Vertiefung ihrer politischen Bildung fehlt. Die geringe Berücksichtigung von Frauen mit geistiger Behinderung trotz der erlebten Einschränkungen in der Lebensgestaltung entspricht einem bewussten Ausschluss aus der Gesellschaft. Die Entwicklung und Bereitstellung eines auf diese Personengruppe fokussierten Bildungsangebots, das sich an institutionalisierten Lebensbedingungen orientiert, bietet die Grundlage, um die UN-BRK in den Bereichen Bildung und politische Teilhabe (Artikel 24 und 29) umzusetzen.

Zusammenfassendes Resümee Teil II

Politische Teilhabe bedarf in ihrer Vermittlung der Disziplin der politischen Bildung, die durch historische Entwicklungen und die jeweils vorherrschenden politischen Machtverhältnisse geprägt ist. Erwünschte Verhaltensweisen der Bürger_innen gegenüber Staat und Regierung ließen sich in der Vergangenheit durch politische Bildung erzielen (vgl. Detjen 2007, 6); schwieriger erscheint es, Individuen zur eigenständigen politischen Meinungsbildung anzuregen (vgl. ebd., 5).

Im Sinne der staatsbürgerlichen Erziehung ist es aber letztendlich das Ziel politischer Bildung, mündige Bürger_innen herauszubilden (vgl. Detjen 2007, 3; Reinhardt 2012, 16ff), wobei personelle und strukturelle Ressourcen der politischen Bildung entscheidend sind. Die Vermittlung politischer Bildung bedarf einer Lehrperson, die sich in ihrer politischen Meinung und ihrem Auftreten in der Lernendengruppe reflektiert, um Beeinflussungen von Meinungsbildungsprozessen zu reduzieren (vgl. Ackermann et al. 2010, 84ff). Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Inhalten im Kontext politischer Bildung haben auch Institutionen wie Schulen, in denen die Auseinandersetzung erfolgt. Zu erwartende Wertungen, wie z.B. Schulnoten, können ebenfalls Einfluss auf die freie Meinungsäußerung der Lernenden nehmen (vgl. ebd., 93). Eine Strukturierung des zu vermittelnden Inhalts nach Prinzipien und Orientierungen der Politikdidaktik (vgl. Detjen 2007; Reinhardt 2012) bietet weitere Unterstützung in der Reduzierung von Beeinflussung und dem gezielten Aufbau von Unterricht. Unterschieden werden die Prinzipien und Orientierungen nach zu vermittelnden Inhalten und den Fertigkeiten der Lernenden, so dass unterschiedliche Gruppen von Lernenden, z.B. auch Schüler_innen mit geistiger Behinderung, einbezogen werden.

Die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vermittelt Schüler_innen mit geistiger Behinderung politische Bildung, die kognitive und personale Fähigkeiten der Schüler_innen berücksichtigt. Inhaltliche und zeitliche Gestaltung politischer Bildung obliegt den Bundesländern, da sie über die Kulturhoheit für ihr jeweiliges Schulsystem verfügen (vgl. Odendahl 2011, 238f). Ein Überblick über die jeweilige inhaltliche Ausrichtung und Gewichtung politischer Bildung und Teilhabe lässt sich den Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen der

Bundesländer entnehmen. Während Themen wie ‚Schüler_innenmitwirkung‘, ‚Wahlen‘ und ‚politische Ämter‘ in fast allen Bundesländern thematisiert werden, sind die ‚Entwicklung einer politischen Haltung‘ der Schüler_innen ebenso wie der kritische Umgang mit ‚Medien‘ nur in einem Drittel der Bundesländer als Unterrichtsinhalt vorgesehen (siehe Kapitel 6.2.). Inwiefern der förderschulische Alltag politische Bildung und Teilhabe konkret thematisiert, ist den Bildungs-, Lehr- und Unterrichtspläne nicht zu entnehmen, da die praktische Umsetzung durch personelle und strukturelle Ressourcen in der jeweiligen Förderschule bzw. im gemeinsamen Unterricht bedingt wird. Ein Vergleich der entsprechenden Pläne des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer zeigt Anknüpfungspunkte für Bildungsangebote der Erwachsenenbildung auf, indem kaum thematisierte Inhalte zur politischen Teilhabe erkannt werden.

Erwachsenenbildung ist in der Praxis vielen Bedingungen und Barrieren unterworfen, die einerseits historisch gewachsen und andererseits durch Pluralisierung und Individualisierung entstanden sind. Eine erfolgreiche Vermittlung politischer Teilhabe durch Weiterbildungsangebote bedarf einer Berücksichtigung unterschiedlicher Einflüsse und Intentionen von Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 2006). In Abhängigkeit vom inhaltlichen Schwerpunkt des Bildungsangebots weisen die jeweiligen Aspekte eine unterschiedliche Gewichtung auf. Während z.B. einige Weiterbildungsangebote stärker zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen möchten (identitätstheoretischer Ansatz; vgl. ebd., 40ff), bietet die technologische Erwachsenenbildung Kenntnisvermittlung zu neuen technologischen Veränderungen, die der beruflichen Tätigkeit zuträglich sind (vgl. ebd., 23f).

Die Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten orientiert sich an der jeweiligen Zielgruppe; während zu Beginn der Entwicklung der Erwachsenenbildung hauptsächlich Arbeiter_innen fokussiert wurden (vgl. Hoffmann 2003, 22), zeigt sich aktuell eine Pluralisierung möglicher Zielgruppen wie Menschen mit geistiger Behinderung oder Frauengruppen als Teilnehmer_innen an Weiterbildungsangeboten. In Abhängigkeit von personellen und strukturellen Ressourcen der anbietenden Institution erfolgt die Konzeption von

Bildungsangeboten für die entsprechende Zielgruppe, da es ein Bewusstsein für Unterschiede zwischen den verschiedenen Adressat_innen der Erwachsenenbildung und finanzielle Ressourcen zur Umsetzung von Bildungsangeboten bedarf. Menschen mit geistiger Behinderung sind eine der Adressat_innengruppen, an die sich Weiterbildungsangebote und Projekte, die politische Teilhabe vermitteln, richten (siehe Kapitel 7.4.). Trotz struktureller Unterschiede versuchen alle dargestellten Angebote, zur politischen Teilhabe der Personengruppe beizutragen. Ein umfassendes Angebot, dass politische Teilhabe mit einer Genderperspektive betrachtet und Frauen mit geistiger Behinderung als Zielgruppe fokussiert, fehlt fast ausschließlich. Lediglich Weibernetz e.V. bietet mit der Ausbildung von Frauenbeauftragten für Einrichtungen der Behindertenhilfe ein entsprechendes Projekt an. Adressatinnen sind hierbei aber nur die zukünftigen Frauenbeauftragten und ihre Unterstützerinnen, während alle anderen Frauen mit geistiger Behinderung keine adäquaten Bildungsangebote erhalten.

Politische Bildung befähigt zur politischen Teilhabe im Sinne der staatsbürgerlichen Erziehung (vgl. Detjen 2007, 3). Abhängig ist ebenjene staatsbürgerliche Erziehung von politikdidaktischen Prinzipien und den Einstellungen der Lehrenden. Die reflektierte Auseinandersetzung mit politischen Inhalten in Bildungssituationen fördert die Vermittlung politischer Teilhabe als wichtiges Erziehungsziel in der Lehrplanung von Förderschulen. Dementsprechend ist zukünftig mit einem größeren politischen Wissen von Absolvent_innen der Förderschulen im Bereich der Grundlagen politischer Bildung und der Strategien zur „Bewältigung von Lebenssituationen“ (Reinhardt 2012, 18) zu rechnen (siehe Kapitel 6.1.).

Die analysierten Praxisbeispiele (Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Bildungsangebote der Erwachsenenbildung) zeigen, dass zentrale Inhalte zur Vermittlung politischer Teilhabe die Berücksichtigung des direkten, politischen Umfelds (z.B. Kommunalwahlen), das Aufklären über Rechte und das Kennenlernen von Mitwirkungsgremien sind. Während in der Förderschule Grundlagen für politische Teilhabe im Erwachsenenalter vermittelt werden, bieten Bildungsangebote der Erwachsenenbildung ergänzend Unterstützung zur

Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten zur politischen Teilhabe. Erwachsenenbildung bewegt sich jedoch im Spannungsfeld zwischen Bildung und Qualifizierung, denn neben den individuellen Erwartungen der Lernenden stellen technologische Entwicklungen Forderungen nach fortschreitender Qualifizierung an die Lernenden (vgl. Klafki 2007; Hufer 2009). Diese Fokussierung des qualifizierenden Charakters von Weiterbildungsangeboten vernachlässigt Bedürfnisse spezifischer Teilnehmer_innengruppen wie die von Frauen nach geschlechtsspezifischen Veranstaltungen, obwohl sie die größte Gruppe der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung darstellen (vgl. Huntemann/Reichart 2014). Eine geschlechtsspezifische Ausrichtung von Bildungsangeboten unterstützt Frauen mit geistiger Behinderung, ihr Recht auf Bildung nach Artikel 29 der UN-BRK umzusetzen und eigene Interessen zu vertreten.

Durch die Einschränkung im Wahlrecht nach dem Bundeswahlgesetz ist eine vollständige Gleichstellung mit Menschen ohne Behinderung noch nicht erfolgt und entsprechende förderschulische und außerschulische Bildungsangebote können zum Teil nur theoretische Grundlagen ohne Möglichkeit zur praktischen Umsetzung für Frauen mit geistiger Behinderung bereithalten. Wie in Kapitel 6 dargelegt, weisen Bildungs-, Lehr- und Unterrichtspläne im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fast keine Berücksichtigung von Gender oder der Entwicklung einer eigenen politischen Haltung auf. In diesem Kontext wird bereits in der Förderschule eine verstärkte Thematisierung politischer Teilhabe und Gleichberechtigung notwendig.

Die tatsächliche Umsetzung politischer Teilhabe hängt aber auch von dem Kontext, in dem politische Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung vermittelt wird, ab, da alle vorgestellten Weiterbildungsangebote und zwei der drei skizzierten Projekte von Institutionen der Behindertenhilfe konzipiert und angeboten werden. Erwachsenenbildung von öffentlichen Träger_innen der Weiterbildung wie z.B. Volkshochschulen, fehlt fast vollständig. Das Erreichen eines integrativen Bildungssystems, wie es die UN-BRK in Artikel 24 fordert, wird durch die fehlende Beteiligung allgemeiner Erwachsenenbildungseinrichtungen gehemmt. In der Konsequenz bedarf es spezifischer Bildungsangebote für Menschen mit geistiger

Behinderung, die sie darin unterstützen, die eigenen Rechte zu erkennen und einzufordern. Für Frauen mit geistiger Behinderung bietet das entwickelte Bildungsangebot zur politischen Teilhabe (Kapitel 8) entsprechende Inhalte zur Artikulation individueller Bedürfnisse und zur Mitgestaltung von Gesellschaft hin zur Inklusion.

TEIL 3 – BILDUNGSANGEBOT IM FORSCHUNGSKONTEXT

8. Bildungsangebot zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung

Politische Bildung stellt ein Thema in Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer dar, allerdings findet das Entwickeln einer eigenen, politischen Haltung nur in einem Drittel der entsprechenden Pläne Berücksichtigung (siehe Kapitel 6.2.). Entsprechende Meinungsbildungsprozesse könnten dazu beitragen, an politischen Entscheidungen teilzuhaben. Insbesondere für Frauen mit geistiger Behinderung, die unter erschwerten Lebensbedingungen im Kontext eines institutionalisierten Lebenslaufs leben (siehe Kapitel 3), stellt frühzeitig vermittelte, politische Mitbestimmung eine Möglichkeit dar, den eigenen Lebenslauf stärker nach eigenen Vorstellungen zu gestalten (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 9).

Geschlechtsspezifische Angebote zur politischen Teilhabe fehlen bislang für Frauen mit geistiger Behinderung, da lediglich die beiden in Kapitel 7.4.2. skizzierten Projekte zur Ausbildung von Frauenbeauftragten für Einrichtungen der Behindertenhilfe bzw. zur Ausbildung von Multiplikatorinnen für die Ausbildung von Frauenbeauftragten durch Weibernetz e.V. vorliegen.

Es ergibt sich dementsprechend die Notwendigkeit, ein entsprechendes Bildungsangebot zu schaffen, dass Frauen mit geistiger Behinderung, die sich im jungen Erwachsenenalter befinden, politisch weiterbildet, da gerade das junge Erwachsenenalter einen Anschluss des Bildungsangebots an erlernte Inhalte der Förderschule ermöglicht; darüber hinaus bietet eine entsprechend frühzeitige Vermittlung von politischem Wissen in diesem Alter die Möglichkeit, Grundlagen für eine lebenslange politische Mitwirkung zu schaffen (vgl. ebd.).

Inhaltlich liegt der Fokus auf der Vermittlung von Faktenwissen über politische Entscheidungsprozesse in einer Demokratie und die Vorstellung von Mitbestimmungs- und Mitwirkungsgremien, da diese Auswahl der Schulungsinhalte eine Orientierung an der „Lebensnähe“ (Stöppler/Wachsmuth 2010, 54) und

institutionalisierten Lebensläufen, in denen Erwachsene mit geistiger Behinderung leben, darstellt. Werkstattträt oder Wohnheimbeirat sind Bestandteile ihres Lebenslaufs und sind naheliegende wie auch gesetzlich verankerte Mitwirkungsmöglichkeiten (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 10).

Die Erweiterung des politischen Fachwissens erleichtert Partizipation im Alltag und stärkt zudem das Selbstbewusstsein, um sich politisch zu engagieren; die Vermittlung obliegt somit der Erziehung zur Selbstbestimmung, die einen Menschen mit geistiger Behinderung als „Akteur im Kontext seiner Lebensplanung und Alltagsgestaltung“ (Seifert 2006, o.S.) wahrnimmt. Zur Gestaltung des Alltags tragen auch weitere Mitwirkungsgremien wie das Ehrenamt, die Frauenbeauftragte und die Selbstvertretungsgruppe bei, die ebenso im Bildungsangebot erörtert werden. Die Vielfältigkeit der vorgestellten Mitwirkungsgremien betont die Ausrichtung politischer Teilhabe orientiert an individuellen Interessen und das breite Angebot an politischen Gremien im alltäglichen Umfeld (siehe Kapitel 4.4.; 8.3.).

8.1. Strukturelle Bedingungen

Das Bildungsangebot wird durch strukturelle Bedingungen bestimmt, die zur Organisation beitragen. Die Notwendigkeit entsprechender Strukturen ergibt sich aus der Verankerung des Angebots in den institutionalisierten Alltag von Frauen mit geistiger Behinderung, da der Alltag durch berufliche Tätigkeiten, Fahrdienste, Freizeitaktivitäten wie auch feste Tagesabläufe in Wohneinrichtungen vorbestimmt ist. Dabei ist im Voraus festzulegen, welche zeitlichen Bedarfe das Bildungsangebot umfasst, um eine Einpassung in den Alltag zu erzielen. Zugleich bedarf es aufgrund der oftmals fehlenden Barrierefreiheit von öffentlichen Einrichtungen eine barrierefreie und zugängliche Räumlichkeit, an der das Bildungsangebot stattfindet.

8.1.1. Organisationsform des Bildungsangebots

Als oberstes Prinzip in der Gestaltung von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung gilt, „eine spezifische Organisationsform, die es ermöglicht, dass gelehrt und gelernt wird“ (Bastian et al. 2004, 49) auszusuchen. Die dozierende Person wählt bei der Konzeption eines Angebots eine Organisationsform, die den von ihr beabsichtigten Effekten entspricht (vgl. ebd.). Zu Beginn wird geklärt, welche Ziele und Nutzen mit

dem Bildungsangebot verfolgt werden, gleichzeitig wird die Zielgruppe definiert, um ein ansprechendes Konzept zu erstellen. Erwachsenenbildner_innen sind abhängig von der Zielgruppe, wenn diese den konzipierten Angeboten mit mangelnder Resonanz begegnen (vgl. Wittpoth 2009, 179f). Relevant ist demnach das Prinzip der ‚Teilnehmer_innenorientierung‘, das sich seit den 1970er Jahren als Grundprinzip durch die Erwachsenenbildung zieht (vgl. Bastian et al. 2004, 49), um Fremdbestimmung zu reduzieren (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, 69). Neben den Überlegungen, welche Inhalte ansprechend für die Zielgruppe sind, orientiert sich dieses Grundprinzip an den konkreten Teilnehmerinnen (vgl. ebd.). „Lernvoraussetzungen und –erwartungen sowie die inhaltlichen Interessen“ (Hufer 2009, 160) der Teilnehmerinnen werden dementsprechend im Voraus vermutet und in die Gestaltung des Bildungsangebots einbezogen.

Bei der Fokussierung von Frauen mit geistiger Behinderung als Zielgruppe eines Bildungsangebots ist die Personengruppe mit ihren Lebensbedingungen einzubeziehen. Trotz der ähnlichen Ausgangslagen aufgrund der zugeschriebenen Behinderung und der Zuweisung des weiblichen Geschlechts stellen Frauen mit geistiger Behinderung, ebenso wie alle Menschen mit geistiger Behinderung, eine heterogene Personengruppe dar, deren individuelle Erfahrungen und Bedürfnisse voneinander differieren (vgl. Stöppler 2014, 18). Über die Lebensbedingungen hinaus ist der Fokus auf die vorhandenen Belange und Kompetenzen zu richten, so dass entsprechende Methoden und Lernformen ausgewählt werden (vgl. Bastian et al. 2004, 50f). Die Teilnehmerinnen werden dementsprechend nach dem Prinzip der Teilnehmer_innenorientierung als erwachsene und mündige Wesen aufgefasst (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, 69f).

Die Auswahl der Organisationsform orientiert sich zusätzlich an der zeitlichen Einbindung der teilnehmenden Personen. Für berufstätige Teilnehmerinnen ist eine Teilnahme während der Arbeitszeit nicht möglich, außer das Bildungsangebot wird durch die Arbeitsstätte unterstützt und für die Durchführung Arbeitszeit zur Verfügung gestellt. Falls dies nicht möglich ist, eignen sich Nachmittags- oder Abendangebote (vgl. Bastian et al. 2004, 51). Wenn entsprechende zeitliche

Einschränkungen nicht wahrgenommen werden, erfolgt der Ausschluss von interessierten Frauen mit geistiger Behinderung von der Teilnahme (vgl. ebd.).

Neben der Entscheidung für den zeitlichen Rahmen, in dem das Bildungsangebot stattfindet, bedarf es einer Entscheidung für ein kompaktes oder langfristiges Konzept, das mit Abständen je nach thematischer Ausrichtung „das rückgebundene »Einzellernen« zwischen den sozial organisierten Phasen“ (ebd., Hervorhebung im Original) fördert. Die Entscheidung für die Dauer des Bildungsangebots und die damit verbundene Frequenz der Einheiten ist abhängig von den Lernkompetenzen der Zielgruppe des Bildungsangebots (vgl. Theunissen 2003, 72). Bildungsangebote mit einem längeren Zeitraum zwischen den Einheiten beanspruchen eine größere Konzentrationsleistung der Teilnehmerinnen, die durch eine geistige Behinderung beeinträchtigt sein kann (vgl. ebd.).

Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipierte Bildungsangebot wurde im Oktober 2014 in einer WfbM der Lebenshilfe Gießen e.V. durchgeführt. Die Teilnehmerinnen hatten sich bereits vor Beginn des Bildungsangebots auf Initiative der Sozialdienstleitung der WfbM in einer Frauengruppe zusammen gefunden, um diese Bildungsangebote zuzuführen und gemeinsame Aktivitäten zu absolvieren. Dementsprechend kannten sich die Teilnehmerinnen untereinander, u.a. aus gemeinsamen Arbeitsgruppen, wenn auch die entsprechende Frauengruppe erst kurz zuvor zusammengestellt wurde.

Die ersten Informationen zum Bildungsangebot erhielt die Sozialdienstleitung schriftlich, anschließend wurden in einem persönlichen Gespräch vor Ort Fragen geklärt und ein Zeitplan für das weitere Vorgehen erstellt. Die Teilnehmerinnen wie auch ihre Familien und Betreuer_innen erhielten ein Anschreiben und Flyer zur Information, u.a. einen Flyer in Leichter Sprache für die Teilnehmerinnen.

Vor Beginn des Bildungsangebots wurden die Teilnehmerinnen im Rahmen der ersten Interviews befragt, um die vorliegenden Einstellungen zu politischer Teilhabe und die Erwartungen an das Bildungsangebot zu erheben. Das Erfragen der Erwartungen eröffnet die Möglichkeit, diese in die Konzeption des Bildungsangebots einzubeziehen (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. 2005, 30). Weitere

Ausführungen zu den Interviews wie auch die aus der Befragung resultierenden Ergebnisse finden sich in Kapitel 10.

Die Organisationsform der Teilnehmerinnenorientierung wurde gewählt, indem die Teilnehmerinnen grundlegend als erwachsene und mündige Individuen wahrgenommen und behandelt wurden (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, 69f). In der ersten Einheit einigten sich Teilnehmerinnen, Assistentin und Kursleiterin darauf, dass sich alle duzen, wohingegen die Kursleiterin die Teilnehmerinnen während der ersten Interviews siezte.

Die Wünsche und Erwartungen der Teilnehmerinnen an das Bildungsangebot wurden während der ersten Interviews erfragt, um sie in die Gestaltung einfließen zu lassen. Im Verlauf des Bildungsangebots erhielten die Teilnehmerinnen zudem stets die Möglichkeit, Fragen und Wünsche einzubringen oder vom Prinzip der Freiwilligkeit Gebrauch zu machen, indem sie die Einheit frühzeitig verließen oder eine Auszeit nahmen.

Mit dem Blick auf die Teilnehmerinnengruppe schien ein kompaktes Angebot mit geringen Abständen zwischen den einzelnen Einheiten sinnvoll, um einerseits die Erinnerung an bereits bearbeitete Themen zu fördern und andererseits die Motivation und das Interesse aufrechtzuerhalten (vgl. Ackermann/Amelung o.J., 14). Das Bildungsangebot umfasste acht Einheiten, die nach Rücksprache mit der Sozialdienstleitung innerhalb von vier Wochen, d.h. mit zwei Einheiten pro Woche, durchgeführt wurden. Die Termine, an denen die Einheiten stattfanden, ebenso wie die Dauer der Einheiten, wurden vor Beginn des Bildungsangebots festgelegt, so dass den Teilnehmerinnen, deren Angehörigen und Betreuer_innen wie auch den verantwortlichen Fachkräften in der WfbM bekannt war, wann die Teilnehmerinnen aufgrund des Bildungsangebots nicht in ihren Arbeitsgruppen tätig waren. Jede Einheit umfasste eine Dauer von zwei Zeitstunden mit einer Pause und erfolgte zwischen der Frühstücks- und der Mittagspause der WfbM (10.30-12.30 Uhr).

Eine andere zeitliche Aufteilung des Bildungsangebots mit z.B. längeren Abständen zwischen den Einheiten ist ebenso möglich, vor allem aber abhängig von den kognitiven Kompetenzen der Teilnehmerinnengruppe (vgl. Theunissen 2003, 72) und

der zeitlichen Organisation innerhalb der Einrichtung, in der das Bildungsangebot durchgeführt wird (vgl. Bastian et al. 2004, 51). In einer WfbM bietet sich z.B. eine Durchführung zwischen Morgen und Nachmittag an, während in einer Wohneinrichtung der Zeitraum zwischen Nachmittag und Abend passender erscheint, da alle Bewohnerinnen wieder zurück aus ihren Arbeitsstätten sind.

8.1.2. Räumliche Ausrichtung des Bildungsangebots

Das Bildungsangebot findet in Abhängigkeit von den räumlichen Gegebenheiten der Bildungseinrichtung oder der durchführenden Institution statt; weiterhin beeinflusst die konkrete räumliche Gestaltung der Lernsituation den Verlauf des Bildungsangebots, falls z.B. Methoden aufgrund eines geringen Raumangebots nicht ausgeführt werden können.

Ausrichtungsorte der Erwachsenenbildung sind hauptsächlich öffentliche oder private Träger_innen von Weiterbildungsangeboten wie z.B. Volkshochschulen oder private Akademien. Weiterbildungsangebote für Menschen mit Behinderung lassen sich dahingegen hauptsächlich in der Behindertenhilfe verortet feststellen (vgl. Ackermann/Amelung o. J., 20). Langfristig bedarf es einer Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, die wie in Artikel 24 der UN-BRK gefordert, in einem gemeinsamen Bildungssystem erfolgt. Bis zum Erreichen dieser Zielsetzung werden Bildungsangebote in spezifischen Kontexten der Behindertenhilfe notwendig, um Menschen mit geistiger Behinderung den Zugang zu Bildung zu gewähren und sie durch die erworbenen Bildungserfahrungen zur Teilhabe an allgemeinen Erwachsenenbildungsangeboten zu befähigen.

Menschen ohne Behinderung erleben aber ebenso Veränderungen in der Ausrichtung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten, da sich durch die Pluralität an Träger_innen der Erwachsenenbildung und Lernorten Weiterbildung zu einem vielfältig gestalteten Feld wandelt, dass eine Zunahme an virtuellen Lernorte verzeichnet (vgl. Nolda 2012, 104). Gleichzeitig zeigt sich in der beruflichen Weiterqualifizierung eine verstärkte Vermittlung der zusätzlichen Qualifizierung am Arbeitsplatz, so dass der Weiterbildungscharakter weniger deutlich hervortritt (vgl.

ebd.). Lernorte lassen sich als „ein Angebot zur Aneignung des jeweiligen Ortes unter einer pädagogischen Prämisse“ (Kraus 2010, 46) beschreiben.

Lehrende und Lernende setzen sich mit dem Lernort auseinander, um diesen so zu gestalten, dass Bildungsprozesse unterstützt werden. Die individuelle Auseinandersetzung ist bedingt durch die voneinander differierenden Persönlichkeiten und Interpretationen hinsichtlich der jeweiligen Lehrinhalte. Es bedarf demnach einer offenen Gestaltung der Lernräume, wodurch sich verschiedene Lernende gleichsam angesprochen und eine Lerngrundlage für pluralisierte Weiterbildungsangebote geschaffen werden (vgl. ebd., 54). Der Erfolg eines Angebotes der Erwachsenenbildung wird beeinflusst durch die Wirkung des Lernorts. Wenn dieser offen und angenehm auf die Teilnehmenden wirkt und ihnen die Möglichkeit bietet, ihn bezogen auf den individuellen Bildungsinhalt zu interpretieren, wird ein Erreichen des Bildungsziels wahrscheinlicher.

Zusätzlich lassen Hinweise an die Teilnehmerinnen, wie mit dem Schulungsort umzugehen ist (z.B. Hausordnung), unter Umständen eine erste Distanz entstehen, wenn die Anmerkungen wie Belehrungen wirken (vgl. Bastian et al. 2004, 90). Dementsprechend ist bei der Vermittlung von Regeln eine zu restriktive Formulierung zu vermeiden, wenngleich auch trotzdem Verhaltenshinweise zu benennen sind.

Der Lernort stellt in seiner Gestaltung die primäre Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an dem entsprechenden Bildungsangebot dar, da öffentliche Einrichtungen aufgrund fehlender Barrierefreiheit für Menschen mit geistiger Behinderung nicht zugänglich sind. Vorliegenden Barrieren in der Zugänglichkeit ist durch eine räumliche Ausrichtung des Bildungsangebots entgegenzuwirken, indem eine möglichst barrierefreie Gestaltung angestrebt oder entsprechende Hilfsmittel zur Bewältigung der Barrieren bereitgehalten werden. Die barrierefreie Gestaltung und Erreichbarkeit stellt ein zentrales Prinzip zur inklusiven Teilhabe am Bildungssystem dar (vgl. UN-BRK Artikel 9).

Als Bildungsort eignen sich demnach zentrale, mit dem ÖPNV erreichbare Orte, die sich durch eine freie Zugänglichkeit für alle Menschen, durch Rampen, Aufzüge, etc., auszeichnen. Das Erreichen des Lernorts bedarf, je nach Entfernung zum Wohn- oder Arbeitsplatz, Mittel des ÖPNV oder Fahrdienste der Einrichtungen, die bei einer

Kooperation mit den jeweiligen Einrichtungen evtl. bereitgestellt werden. Während die Durchführung eines Bildungsangebots in der jeweiligen Einrichtung eine Erleichterung für die Teilnehmerinnen darstellt, da sie keine An- und Abreise zu bewältigen haben, bietet ein externer Veranstaltungsort zusätzlich die Möglichkeit „eher Distanz zu (..) alltäglichen Problemen und Bedingungen“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2005, 27) herzustellen. Der Übergang zwischen den alltäglichen Kontextfaktoren hin zu einer spezifischen Lernsituation stellt für die Teilnehmerinnen eine klare Abgrenzung zwischen den beiden Bereichen dar (vgl. Kraus 2010, 52f). Zugleich entsteht mit einer Durchführung des Bildungsangebots in der entsprechenden Wohn- oder Arbeitseinrichtung eine Vermischung von Wohnen bzw. Arbeit und Freizeit, was nicht den Vorgaben des Normalisierungsprinzips entspricht (vgl. Thimm 1994, 18ff).

Das vorliegende Bildungsangebot wurde in einer WfbM der Lebenshilfe Gießen e.V. durchgeführt, in der alle fünf Teilnehmerinnen beschäftigt waren. Das Beschäftigungsverhältnis der Teilnehmerinnen bot den strukturellen Rahmen, das Bildungsangebot während der Arbeitszeit anzubieten, so dass durch die Einbettung in den Arbeitsalltag zusätzliche Anfahrtswege und Fahrtkosten für die Teilnehmerinnen entfielen. Die Durchführung des Bildungsangebots an einem alltäglich aufgesuchten Ort zeigte zusätzliche Vorteile, da die Räumlichkeiten einerseits barrierefrei gestaltet und andererseits den Teilnehmerinnen durch ihre tägliche Arbeit bekannt waren, so dass Berührungs- oder Orientierungsängste nicht festzustellen waren. Dahingegen entstand eine Vermischung von Arbeit und Freizeit, da das Bildungsangebot im Gegensatz zur Lohnarbeit dem Freizeitbereich zuzuordnen ist, so dass der Trennung beider nach dem Normalisierungsprinzip nicht gerecht wurde (vgl. ebd.).

Bei jeder Umsetzung des Bildungsangebots ist individuell zu prüfen, inwiefern der Trennung zu entsprechen ist und welche Vorteile eine Nichttrennung beinhaltet. Rückblickend lässt sich festhalten, dass die Bekanntheit des Ortes und der fast gleichgebliebene Tagesablauf vorteilhaft für die Teilnehmerinnen waren, so dass sie sich sicher in den Räumlichkeiten bewegten und sich konzentriert auf das Bildungsangebot einließen.

Das Bildungsangebot fand fast ausschließlich (in sieben von acht Einheiten) im Besprechungsraum der Werkstattleitung statt, der neben der exponierten Lage im Bürobereich der Leitungsebene, Störungen von außen minimierte, über eine Tischgruppe in der Mitte des Raumes und ausreichende Bestuhlung verfügte. Die technische Ausstattung des Raumes beinhaltete zusätzlich einen Beamer, der sich für das Zeigen von Filmausschnitten und Videobeiträgen eignete.

Die Teilnehmerinnen erhielten in dem Besprechungsraum ausreichend Arbeitsplatz am Tisch, um sich in Einzel- und Gruppenarbeiten der Bearbeitung von Arbeitsmaterialien zu widmen. Der Pausenraum, in dem eine der acht Einheiten stattfand, war kleiner als der Besprechungsraum, wies aber ebenfalls genug Platz zur Bearbeitung der Aufgaben für alle Teilnehmerinnen auf. Ein Beamer fehlte, was sich als unproblematisch erwies, da für diese Einheit kein Filmbeitrag vorgesehen war.

8.2. Personelle Bedingungen

Der Erfolg des Bildungsangebots ist neben strukturellen auch von personellen Bedingungen abhängig. Personelle Faktoren beziehen sich auf die individuellen Einflüsse, die v.a. durch die Lehrpersonen und deren strukturelle und inhaltliche Gewichtungen innerhalb eines Bildungsangebots zur politischen Teilhabe entstehen (vgl. Ackermann et al. 2010, 83). Einfluss nehmen hierbei Kursleiterin und Assistentin, aber auch die Teilnehmerinnen, die mit ihren individuellen Erwartungen und Bedürfnissen auf das Bildungsangebot einwirken. Die individuellen Bedarfe, die von den Teilnehmerinnen an das Angebot gerichtet werden, lassen sich durch eine vorgenommene Eingrenzung der potentiellen Teilnehmerinnen im Konzeptionsprozess vornehmen (vgl. Bastian et al. 2004, 36).

Für das vorliegende Bildungsangebot wurden Frauen mit geistiger Behinderung fokussiert, denen ähnliche Erfahrungen mit Strukturen der Behindertenhilfe wie auch der Institutionalisierung von Lebensbedingungen, z.B. durch das Leben in Einrichtungen der Behindertenhilfe, zugeschrieben werden.

Im Folgenden werden die spezifischen, festgelegten Teilnahmevoraussetzungen für die Teilnehmerinnen dargelegt und die Kompetenzen von Kursleiterin und

Assistentin erörtert. Zusätzlich wird die Anwesenheit von Betreuungspersonal während des Bildungsangebots diskutiert.

8.2.1. Teilnahmevoraussetzungen für Frauen mit geistiger Behinderung

Die Teilnehmenden an Angeboten der Erwachsenenbildung stellen stets heterogene Lerngruppen dar; eine Orientierung an diesen individuellen Bedürfnissen trägt zur Anpassung des Bildungsprozesses an die Teilnehmer_innen bei, die erfolgreiche Durchführung des Bildungsangebots ist darüber hinaus nicht zu vernachlässigen. Es ergibt sich somit ein Spannungsfeld, in dem sich Dozierende der Erwachsenenbildung bewegen, indem sie versuchen, beide Interessen miteinander zu vereinbaren. Einfluss auf das Spannungsfeld nimmt eine thematische Verortung von Weiterbildungsangeboten, die eine erste Eingrenzung hinsichtlich bestimmter Adressat_innengruppen schafft, da eine subjektiv begründete Zuordnung zu bestimmten Angeboten erfolgt (vgl. ebd.). Trotz der teilweise im Voraus anzunehmenden Zuordnung zu den jeweiligen Angeboten, bieten sich für Dozierende personelle Überraschungen, wenn Personen, über die andere Vorannahmen angestellt wurden, sich einem anderen Weiterbildungsangebot zuordnen. Das für diese Arbeit entwickelte Bildungsangebot richtet sich an Frauen mit geistiger Behinderung, so dass sich die zu erwartende Teilnehmerinnengruppe genau bestimmen lässt.

Die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung kann mit Berührungsängsten verbunden sein, da Faktoren existieren, die die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen begünstigen, während andere sie eher verhindern. Beispiele für beide Bereiche sind Geschlecht, Schul- und Berufsbildung sowie die Arbeits- und Wohnsituation (vgl. Nolda 2012, 73).

Für Frauen mit geistiger Behinderung handelt es sich um Aspekte, in denen sie Benachteiligung erleben und die sie wiederum von Teilhabe an Politik und Gesellschaft abhalten. Es lässt sich konstatieren, „Benachteiligung in der Gesellschaft führt in der Regel auch zu einer Benachteiligung in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildung“ (ebd., 75). Die Aussage bekräftigt die Bedeutung von Weiterbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, eine verpflichtende Teilnahme widerspricht jedoch den grundlegenden Prinzipien der Erwachsenenbildung, so dass das zentrale Prinzip der Freiwilligkeit weiterhin

bestehen bleibt und alle potentiellen Teilnehmerinnen selbst entscheiden, ob sie teilnehmen (vgl. Wittpoth 2009, 175). Zur freiwilligen und selbstbestimmten Teilnahme gehört auch die Möglichkeit zum Abbruch der Teilnahme oder zum vorzeitigen Verlassen einer Veranstaltung (vgl. Nolda 2012, 80). Ob ein solches Verhalten für Unzufriedenheit steht, lässt sich ebenso wenig beantworten, wie die Frage, ob ein bis zum Ende absolviertes Weiterbildungsangebot für Zufriedenheit steht (vgl. ebd.).

Trotz der Heterogenität der Teilnehmerinnen des konzipierten Bildungsangebots gilt eine zentrale Voraussetzung für die Teilnehmerinnen: die subjektive Identifikation als Frau, der keine allgemeingültige, biologische oder soziale Definition zugrunde liegt, sondern die individuelle Selbstzuschreibung der Teilnehmerinnen. Diese Voraussetzung gründet sich auf der geschlechtsspezifischen Ausrichtung des Bildungsangebots und der Fokussierung spezifischer Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung (siehe Kapitel 3).

Die potentiellen Teilnehmerinnen stammen aus Einrichtungen der Behindertenhilfe, sie sind Beschäftigte in Werkstätten und/oder leben in Wohneinrichtungen, als Gemeinsamkeit lässt sich die Erfahrung der Institutionalisierung von Lebensläufen ansehen.

Eine weitere Voraussetzung ist die Volljährigkeit der Teilnehmerinnen, wodurch sie einen größeren Bezug zur Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen herstellen können, wenn sie z.B. gesetzlich berechtigt zur Teilhabe an Wahlen sind. Voraussetzung dafür ist die festgesetzte Altersgrenze der Volljährigkeit bzw. der teilweisen Zulassung ab 16 Jahren (z.B. §12 BWahlG; §7 Kommunalwahlgesetz; §1 BremWahlG).

Weitere Teilnahmebedingungen sind nicht vorgesehen, so dass Frauen mit geistiger Behinderung, die unterschiedliche Lernniveaus aufweisen, gemeinsam teilhaben können. Die eingesetzten Materialien und Methoden orientieren sich an einer entsprechend heterogenen Gruppe, indem die vorhandenen Ressourcen der Teilnehmerinnen fokussiert werden (vgl. Theunissen 2003, 74), wohingegen eine Defizitorientierung mit einer verstärkten Aufmerksamkeit der zugeschriebenen Behinderung gegenüber vermieden wird. Zur Teilnahme aufgefordert sind demnach

alle Frauen mit sogenannter geistiger Behinderung, Lernbehinderung oder Lernschwierigkeiten, die auch bei eingeschränkten Lese- und Schreibkompetenzen partizipieren können, da die Materialien weitgehend in Leichter Sprache gestaltet sind und zusätzlich Piktogramme verwendet werden. Weitere Unterstützung bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen bieten Kursleiterin und Assistentin.

Das Bildungsangebot richtet sich an Teilnehmerinnen aus verschiedenen Einrichtungen der Behindertenhilfe, so dass eine neue Gruppe aus sich zunächst unbekannten Teilnehmerinnen entsteht, die sich zu Beginn des Angebots kennenlernt. Ebenso ist es möglich, dass das Bildungsangebot in einer Institution durchgeführt wird und eine bereits bestehende Gruppe, z.B. Wohngruppe, geschult wird. Beide Varianten verfügen über Vorteile und Nachteile; während bei einer bestehenden Gruppe zugunsten der für Inhalte verfügbaren Zeit Methoden des Kennenlernens entfallen, bieten bei einer neu zusammengesetzten Gruppe verschiedene Erfahrungen und Lebensläufe eine große Vielfalt zum Austausch.

Die Teilnehmerinnen, die im Oktober 2014 an dem Bildungsangebot teilnahmen, waren zu diesem Zeitpunkt zwischen 20 und 32 Jahre alt. Sie waren Mitarbeiterinnen der WfbM und kannten sich aus der Schulzeit, gemeinsamen Arbeitsgruppen oder den Pausen.

Sie waren in Bezug auf ihre Fertigkeiten sehr heterogen: Zwei von ihnen (Teilnehmerinnen A und D) lesen und schreiben flüssig, Teilnehmerin C liest recht flüssig, hat aber aufgrund einer spastischen Lähmung im Arm Probleme mit dem Schreiben. Teilnehmerin E liest stockend und braucht beim Schreiben zum Teil Hilfe, während Teilnehmerin B umfassende Unterstützung beim Lesen und Schreiben benötigt.

Auch in der mündlichen Beteiligung an Gruppengesprächen fielen Unterschiede auf; während sich Teilnehmerin A mit konstruktiven inhaltlichen Beiträgen in Gruppengespräche einbrachte, äußerten die Teilnehmerinnen B und C oftmals Redebeiträge, die vom Thema wegführten und persönliche Problemstellungen betrafen, z.B. Liebeskummer oder Freude über den vergangenen Urlaub. Die beiden verbleibenden Teilnehmerinnen D und E erbrachten thematisch passende Beiträge, brauchten dazu aber die direkte Ansprache durch die Kursleiterin. Da diese

Problematik bereits nach den ersten Interviews und der ersten Einheit offenkundig war, ließ sich im weiteren Verlauf des Bildungsangebots entsprechend darauf eingehen.

Die Teilnehmerinnen pflegten einen freundlichen und offenen Umgang miteinander, der es zuließ, in Situationen Kritik aneinander zu üben, in denen für das Bildungsangebot irrelevante Inhalte genannt wurden. Die zu Beginn des Bildungsangebots gemeinsam festgelegten Regeln waren letztendlich unnötig, da die Teilnehmerinnen einen hilfsbereiten und respektvollen Umgang miteinander sowie mit Kursleiterin und Assistentin zeigten.

Teilweise benötigten die Teilnehmerinnen motivierenden Zuspruch durch Kursleiterin und Assistentin, um Aufgaben zu bearbeiten oder mündliche Gesprächsbeiträge zu leisten. Teilnehmerinnen B und C verließen stellenweise die Gruppensituation und nahmen sich eine Auszeit, für die als Begründung Bauchschmerzen und sorgenvolle Gedanken genannt wurden. Für die Teilnehmerinnen A und D, die recht schnell arbeiteten, wurden ab der zweiten Einheit zusätzliche Arbeitsblätter bereitgehalten, so dass sie eine Aufgabe für den Zeitraum erhielten, bis die drei anderen Teilnehmerinnen den grundständigen Arbeitsauftrag erfüllt hatten.

Im Folgenden werden die Teilnehmerinnen in Kurzbeschreibungen vorgestellt, die auf den Beobachtungen von Kursleiterin und Assistentin basieren. Die Teilnehmerinnen werden anonymisiert beschrieben, jeder Teilnehmerin wird ein Buchstaben zugeordnet, mit dem im Weiteren über die jeweilige Teilnehmerin Aussagen getroffen werden.

Die jüngste **Teilnehmerin, A**, war während des Bildungsangebots 20 Jahre alt. Sie lebte alleine in einem Appartement in einem Wohnhaus, in dem ausschließlich Menschen mit geistiger Behinderung leben und das von der Lebenshilfe Gießen e.V. errichtet wurde. A berichtete oftmals von ihrer guten Beziehung zu ihrem Vater, weitere Informationen zu anderen Familienmitgliedern blieben unbekannt. Vor ihrer Tätigkeit in der WfbM besuchte sie eine in der Nähe befindliche Schule mit dem

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, aus der sie auch B kannte. Ein zentraler Wunsch von A ist es, ein Praktikum in der Anmeldung der WfbM oder in einer Kindertagesstätte zu absolvieren.

Selbstständigkeit und Wortgewandtheit von A zeigten sich bereits im ersten Interview und trugen maßgeblich zur Gestaltung des Bildungsangebots bei, da sie sich mit Wortbeiträgen beteiligte und bei Bedarf andere Teilnehmerinnen unterstützte. A fällt es sichtlich leicht, Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis herzustellen und zu benennen, auch bei Fragen zu Politik. Sie verfügt über gute Lese- und Schreibkompetenzen und zeigt ein rasches Arbeitstempo, aufgrund dessen bearbeitete sie regelmäßig zusätzliche Arbeitsaufträge. A verpasste zwei Einheiten (mit den Themen Selbstvertretungsgruppe und Ehrenamt), da sie krank war. Bei einer weiteren Einheit (Thema Rechte) fehlte sie anteilig, da sie mit der Schwimmgruppe beim Schwimmen war. In der letzten Einheit stellte sie trotz der verpassten Inhalte einen Zusammenhang zu den beiden Themen Selbstvertretungsgruppe und Ehrenamt her.

Im Gegensatz dazu beschäftigte sich **Teilnehmerin B** während des Bildungsangebots mit persönlichen Problemen, die sie zunehmend von den vorbereiteten Inhalten ablenkten. B lebte zum Zeitpunkt der Durchführung mit ihrer Mutter und ihrem kleinen Bruder (zehn Jahre alt) zusammen und war 23 Jahre alt. Ein für sie stets präsent Thema war die Trennung von ihrem Vater und zwei weiteren Geschwistern (Bruder 18 Jahre alt und Schwester 16 Jahre alt), die seit einigen Jahren wieder in der Türkei lebten, nachdem sie laut Aussage von B „abgeschoben wurden“. Sie zeigte sich auch durch weitere persönliche Gegebenheiten wie der Trennung von ihrem Ex-Partner, der ebenfalls in der WfbM arbeitete, und ihrer neuen Beziehung zu einem anderen Mann belastet. Während der Ex-Partner mit Wut und Eifersucht reagierte, wirkte B oft antriebslos und verließ in zwei Einheiten frühzeitig das Bildungsangebot, um sich auszuruhen, da sie von Bauchschmerzen berichtete. Die Pausen, die in der Mitte jeder Einheit gemacht wurden, hielt sie oftmals nicht ein und musste gesucht und in den Raum zurückgebracht werden. B kannte A aus der gemeinsamen Schulzeit an einer in der Nähe befindlichen Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Ihr beruflicher Wunsch war es ein Praktikum in einem Supermarkt zu absolvieren.

B sagt von sich selbst, dass sie nicht lesen könne, schreiben mit Unterstützung möglich sei, wenn Worte buchstabiert würden. Sie brachte sich aktiv ein, indem sie für das Bildungsangebot irrelevante Themen einbrachte, so dass eine Unterbrechung durch die Kursleiterin notwendig wurde, um zum eigentlichen Thema zurückzukehren. Zur Bearbeitung der Arbeitsaufträge benötigte sie motivierenden Zuspruch und Hilfe beim Schreiben und Lesen. Die Einheit zum Thema Frauenbeauftragte verpasste sie aufgrund eines vorher bekannten ärztlichen Termins.

Die Beschäftigung mit ärztlichen Interventionen und Krankheit stellte eines der Hauptthemen von **Teilnehmerin C** dar. C sprach viel über ihre gesundheitlichen Beschwerden und Schmerzen, u.a. im Knie und Fuß. Sie war zum Zeitpunkt der Durchführung des Bildungsangebots 24 Jahre alt und lebte mit ihren Eltern und ihrer jüngeren Schwester zusammen; der Auszug der Schwester zur Aufnahme eines Studiums stand kurz bevor. Ihre körperlichen Beschwerden, vor allem ihre Epilepsie und die auftretenden Anfälle, waren ein großes Thema für sie, auch wenn sich während der Einheiten kein epileptischer Anfall ereignete, wurde von Anfällen an dazwischen liegenden Tagen berichtet. Sie schien große Angst vor weiteren Anfällen zu haben. Dahingegen war ihr kurz zurückliegender Urlaubsaufenthalt auf Mallorca, den sie mit einer Ferienfreizeit der Lebenshilfe Gießen e.V. verbracht hatte, ein weiteres Thema von C, auf dass sie stets zurückkam. Das Thema spiegelte sich in von ihr gemalten Bildern (Meer und Strand) und Antworten auf Arbeitsfragen (Recht, mehr Urlaub zu haben) wider.

C liest fließend, während ihr das Schreiben motorisch schwer fällt aufgrund einer spastischen Lähmung. Eine Entlastung konnte durch die Unterstützung der Assistentin, die die Antworten für C aufschrieb, erreicht werden. C benötigte stets Motivation zum Weiterarbeiten und Aufforderung zur Beteiligung an Gruppengesprächen, worauf sie regelmäßig antwortete, dass sie nicht zugehört hätte. Die inhaltliche Bearbeitung der Arbeitsaufträge fiel ihr leicht.

Die Bearbeitung der Arbeitsaufträge fiel auch **Teilnehmerin D** leicht, da sie über ein großes Wissen und Kreativität verfügt. D war während des Bildungsangebots 32 Jahre alt und lebte gemeinsam mit ihrem Ehemann, der ebenfalls in einer WfbM der Lebenshilfe Gießen e.V. arbeitete, in einer eigenen Wohnung. Ihre Teilnahme ergab

sich kurzfristig am Tag, an dem die ersten Interviews geführt wurden, da die ursprünglich vorgesehene Teilnehmerin durch Krankheit die ersten beiden Einheiten verpasst hätte und durch D ersetzt wurde. D kannte die anderen Teilnehmerinnen durch die gemeinsame Arbeit und Pausen. Sie war sehr zurückhaltend und musste aufgefordert werden, Redebeiträge zu leisten.

D verfügt über gute Lese- und Schreibkompetenzen, die sie u.a. als gewähltes Mitglied des Werkstattrats in der zweiten Legislaturperiode nutzt. Ihre praktischen Erfahrungen aus diesem Mitbestimmungsgremium brachte sie in das Bildungsangebot ein. Sie arbeitete schnell, benötigte aber regelmäßig Rückmeldung von Kursleiterin oder Assistentin, um sich sicher mit ihren Ideen zu fühlen. Ebenso wie A erhielt sie meist einen zusätzlichen Arbeitsauftrag. Aufgrund der langfristigen Urlaubsplanung verpasste sie zwei Einheiten mit den Themen Selbstvertretungsgruppe und Ehrenamt.

Die fünfte **Teilnehmerin, E**, wies ebenfalls eine sehr zurückhaltende Art auf und benötigte Aufforderung zur Beteiligung am Gruppengespräch. E war während der Durchführung des Bildungsangebots 23 Jahre alt und lebte mit ihrer Mutter zusammen, da ihre Eltern getrennt waren.

E verfügte über eine vielfältige und abwechslungsreiche Freizeitgestaltung hervor, von der sie nach dem Wochenende gerne auf Nachfrage hin berichtete. Sie brauchte oftmals längere Zeit, um eine Antwort zu geben, ihrer Mimik war anzusehen, dass sie die Frage durchaus verstand, aber zuerst darüber nachdachte. Ihre Antworten waren überlegt und zeigten, dass sie den Transfer leistete und kreative Lösungen für Problemstellungen fand. Die Fokussierung auf Arbeitsaufträge gelang E nur mit Unterstützung, die sie regelmäßig durch die Kursleiterin erhielt.

E liest flüssig, auch das Schreiben beherrscht sie, benötigt aber Hilfe bei der Rechtschreibung. Die Bearbeitung der Arbeitsaufträge schien ihr gut zu gelingen, sie brauchte aber teilweise mehr Zeit als die anderen Teilnehmerinnen. Auffallend waren die von ihr gemalten Bilder, die von den anderen Teilnehmerinnen als „schön“ gelobt wurden und eine hohe Transferleistung aufzeigten.

8.2.2. Anwesenheit von Betreuungspersonal

Menschen mit geistiger Behinderung erleben Abhängigkeiten von Angehörigen und Betreuungspersonal in Wohn-, Arbeits- und Freizeitsituationen. Diese erlebte Fremdbestimmung durch die ständige Anwesenheit von anderen Menschen steht dem Recht auf Selbstbestimmung, das im Grundgesetz verankert ist, entgegen (vgl. Kotsch 2012, 25). Zur Wahrung dieses Rechts ist Betreuung durch Fachpersonal so zu gestalten, dass von außen herangetragen Fremdbestimmung entgegen gewirkt wird, was persönlicher Assistenz zur Förderung einer größeren Selbstbestimmung gelänge (vgl. ebd., 27). Das Leben und Arbeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe ist jedoch durch das Fehlen persönlicher Assistenz gekennzeichnet und weist stattdessen institutionalisierte Betreuung auf, wodurch weniger Raum zur Entfaltung persönlicher Lebensvorstellungen gewährt wird (vgl. Steiner 2001, 32ff; 35). Trotz der Eingriffe in die Lebensgestaltung durch fremdbestimmte Betreuung verbleibt - unabhängig von einer Behinderung - die Zuständigkeit für das eigene Leben bei jeder Person selbst und damit auch die Wahl der individuellen Lebensgestaltung (vgl. ebd., 41f). Das Ausmaß des Unterstützungsbedarfes ist bedingt durch Behinderungsart und -grad und geht mit einer entsprechend umfassenden Anwesenheit von Betreuungspersonal einher, mit der sich viele Menschen mit geistiger Behinderung alltäglich auseinandersetzen (vgl. Franz 2002, 9).

Der Bedarf der Teilnehmerinnen, Assistenz während des Bildungsangebots zu erhalten, ist zu prüfen, da sich die Anwesenheit von Betreuungspersonal, das in den beteiligten Institutionen angestellt ist, einschränkend auf die Teilnehmerinnen auswirken kann. Da Frauen mit geistiger Behinderung oftmals in institutionalisierten Lebensläufen leben, ist die Entwicklung eigener Interessen und Meinungen erschwert (vgl. Römisch 2011, 196). In einem Bildungsangebot, das zur Vertretung der eigenen Interessen befähigen möchte und ohne Anwesenheit des gewohnten Betreuungspersonals verläuft, besteht die Möglichkeit, erlebte Abhängigkeiten und Einschränkungen zu benennen und sich darüber in einer diskreten Atmosphäre auszutauschen (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 17).

Die Kursleiterin wird zudem durch eine Assistentin unterstützt, die nicht in der Einrichtung beschäftigt ist, so dass bei Bedarf der Teilnehmerinnen eine

ausreichende Betreuung gewährleistet ist, gleichzeitig aber kein Interessenskonflikt zwischen den Interessen der Teilnehmerinnen und den Interessen der Institution, vertreten durch eine angestellte Fachkraft, besteht (vgl. ebd., 14).

Die Gründe für die Entscheidung, kein Betreuungspersonal teilnehmen zu lassen, sind der ausrichtenden Institution zu erläutern, um Missverständnisse und Bedenken zu zerstreuen. Ebenso sind die Teilnehmerinnen darüber zu informieren, dass nicht das von ihnen gewohnte Betreuungspersonal anwesend sein wird, um sie nicht im Unklaren zu lassen und mögliche Bedenken unmittelbar zu besprechen. Entsprechende Beruhigung bietet die Mitteilung, dass Kursleiterin und Assistenz auf Bedürfnisse der Teilnehmerinnen nach Assistenz eingehen werden.

In der konkreten Durchführung des Bildungsangebots in der WfbM der Lebenshilfe Gießen e.V. stellte es in Rücksprache mit der Sozialdienstleitung kein Problem dar, das Bildungsangebot ohne Betreuungspersonal durchzuführen. Durch die Teilnahme von Frauen mit geistiger Behinderung aus verschiedenen Arbeitsgruppen hätten sich unter Umständen Probleme ergeben, wer die Betreuung übernimmt, da die alltäglichen Arbeitsaufgaben in den Arbeitsgruppen bestehen blieben und weitere Personen zu betreuen waren. Zudem war der Assistenzbedarf der Teilnehmerinnen als eher gering einzustufen, da sie sich selbständig bewegten und kommunizierten, auch ein Pflegebedarf bestand nicht. Die benötigte Unterstützung bei der Erledigung der Arbeitsaufträge war durch Assistentin und Kursleiterin aufzubringen.

8.2.3. Personelle Kompetenzen von Kursleiterin und Assistentin

Der Erfolg von Lehr-Lernprozessen ist mit den dozierenden Personen verbunden, die als notwendige Kompetenzen in der Erwachsenenbildung „Fachwissen, pädagogische Kompetenz, Berufserfahrung und Lebenserfahrung“ aufweisen (Bastian et al. 2004, 21).

Ihr Auftreten und die von ihnen vorgenommenen Strukturierungen des Ablaufs haben Einfluss auf die Umsetzung eines Bildungsangebots. Gleichzeitig stellen ihre weiteren beruflichen Tätigkeiten – die wenigsten Dozierenden in der Erwachsenenbildung sind hauptberuflich in der Weiterbildung angestellt – eine große Stärke dar, da sie durch die Nähe zum Arbeitsmarkt aktuelle Einflüsse in die

Lehrveranstaltungen einfließen lassen (vgl. Wittpoth 2009, 175). Erwachsenenbildner_innen verstehen sich als Vermittler_innen, um das selbständige Lernen der Teilnehmerinnen zu bestärken (vgl. Fauslstich/Zeuner 2010, 98). Dem ist auch in der Lernprozessgestaltung Rechnung zu tragen, wenn spontane Schwerpunkt- oder Vorgehensänderungen, bedingt durch die Interessen der Teilnehmenden, nötig sind (vgl. ebd., 99). Die dozierende Person bereitet dementsprechend Lehr-Lernsituationen unter bestimmten Zielprämissen vor, bleibt dabei aber unterstützend und flexibel, um den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden.

Das vorliegende Bildungsangebot zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung sieht eine geschlechtsspezifische Ausrichtung vor, um dem „Peer-Effekt“ (Weibernetz e.V. 2011, 18) gerecht zu werden. Demnach sind auch Kursleiterin und Assistentin weiblich und teilen mit den Frauen mit geistiger Behinderung im Bildungsangebot ähnliche Vorerfahrungen hinsichtlich der Zuschreibung des weiblichen Geschlechts.

Zusätzlich zur geschlechtlichen Zuschreibung entsprechen Kursleiterin und Assistentin weiteren Bedingungen, die zur erfolgreichen Durchführung des Bildungsangebots beitragen. Die Kursleiterin weist pädagogische und politische Kenntnisse sowie Wissen und Kompetenzen zur Steuerung pädagogischer Prozesse auf. Ihr sind die Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung vertraut und sie besitzt Faktenwissen über politische Teilhabe. Die Vermittlung zwischen den Interessen der Teilnehmerinnen und der Konzeption des Bildungsangebots stellen eine zentrale Aufgabe der Dozierenden dar, um das Ziel zu erreichen, „sind die Lernerfahrungen [der Teilnehmerinnen, Anm. K.K.-G.] einzubeziehen“ (Bastian et al. 2004, 22).

Zur Vermeidung von Interessenskonflikten ist die Kursleiterin nicht in einer der beteiligten Institutionen angestellt, aus der die Teilnehmerinnen stammen; dass diese Dopplung nicht förderlich ist, zeigte sich als eines der Ergebnisse in dem Projekt ‚Frauenbeauftragte in Einrichtungen‘. Wenn weisungsgebundene Mitarbeiterinnen einer Institution der Behindertenhilfe parallel sich selbst vertretende Frauen mit geistiger Behinderung in der Einrichtung unterstützen, sind Konflikte aufgrund der verschiedenen Interessen vorherzusehen (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 14).

Diesen Vorgaben nach ist auch die Assistentin unabhängig von den beteiligten Einrichtungen und bietet nur auf Wunsch der Teilnehmerinnen Assistenz an, um fremdbestimmende Haltungen und Handlungsweisen zu reduzieren.

Die Differenzierung in der Aufgabenverteilung zwischen Kursleiterin und Assistentin erfolgt von Beginn an, um die Zuständigkeiten für die Teilnehmerinnen transparent zu gestalten. Während die Kursleiterin das Bildungsangebot leitet und Inhalte vermittelt, unterstützt die Assistentin die Teilnehmerinnen und hilft bei der Gestaltung des Lernortes. Die Assistentin verfügt über pädagogische Qualifikationen sowie Kenntnisse zur politischen Teilhabe und den Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung. Bei der Vermittlung der Inhalte hält sich die Assistentin im Hintergrund und wirkt unterstützend. Kursleiterin und Assistentin achten auf Fragen und Anmerkungen der Teilnehmerinnen, da Rückmeldungen zu den angewandten Materialien und Methoden helfen, eine Modifikation und stärkere Anpassung des Konzeptes auf die Zielgruppe zu erreichen.

Kursleiterin und Verfasserin der vorliegenden Forschungsarbeit sind dieselbe Person, wodurch sichergestellt wurde, dass in der Durchführung die theoretisch festgelegten Ziele verfolgt wurden. Die Kursleiterin ist durch ihre berufliche Ausbildung zur Diplom-Pädagogin und ihrer Tätigkeit in der Heil- und Sonderpädagogik mit den Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung vertraut und verfügt über die benötigten pädagogischen Kompetenzen. Die Kursleiterin moderierte die Einheiten und vermittelte in Inputs zentrale Fakten zum jeweiligen Thema, zudem bot sie zusätzlich Assistenz während den Arbeitsphasen an, woraus sich im Verlauf des Bildungsangebots ein festes Assistenzgefüge mit E entwickelte. Darüber hinaus forderte die Kursleiterin D stetig dazu auf, ihre Gedanken zu Papier zu bringen, was für diese als Motivation und Unterstützung ausreichte.

Die Assistentin war zum Zeitpunkt der Durchführung des Bildungsangebots Studentin des Förderschullehramtes an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie war der Kursleiterin durch längere Zusammenarbeit im Voraus, u.a. in einem Projekt zur Prävention sexualisierter Gewalt, bekannt und es lag eine vertrauensvolle und verlässliche Arbeitsbeziehung vor. Durch die Erfahrungen und Fertigkeiten aus dem

Studium brachte die Assistentin entsprechendes Vorwissen über Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung und pädagogische Kompetenzen mit. Sie stellte durch ihre offene und freundliche Art schnell eine Vertrauensbeziehung zu den Teilnehmerinnen her. Die Assistentin bildete mit B und C eine feste Arbeitsgruppe über die Einheiten hinweg; sie fehlte jedoch aufgrund zwingender Studienverpflichtungen bei zwei Einheiten, die von der Kursleiterin alleine durchgeführt wurden.

8.3. Inhaltliche Ausrichtung des Bildungsangebots

Die inhaltliche Ausrichtung des Bildungsangebots orientiert sich an den individuellen Kenntnissen und Kompetenzen der Teilnehmer_innen und bedingt das Gelingen des Bildungsangebots (vgl. Theunissen 2003, 68). Das Vorgehen zur inhaltlichen Gestaltung lässt sich anhand didaktisch-methodischer Prinzipien beschreiben (siehe Kapitel 8.3.1.).

Das Prinzip der didaktischen Reduktion mit dem Fokus auf der Elementarisierung gewährleistet durch das teilweise Ausblenden von Details die Überschaubarkeit der Inhalte (vgl. Bastian et al. 2004, 59). Zugleich führt die Reduktion auf inhaltlicher Ebene auch dazu, dass die zu leistenden Transferleistungen Teilnehmende mit geistiger Behinderung nicht überfordern und eine Übertragung auf den eigenen Lebensalltag möglich ist (vgl. Theunissen 2003, 71).

Weiteren Einfluss auf die inhaltliche Konzeption von Bildungsangeboten nehmen Leitbilder von Träger_innen, wenn Zielsetzungen verändert oder Weiterbildungsangebote nicht ausgerichtet werden (vgl. Wittpoth 2009, 180). Über diese Fokussierung von inhaltlichen Rahmenbedingungen hinaus lassen sich Weiterbildungsangebote in verschiedene „Angebotstypen“ (Bastian et al. 2004, 56) unterscheiden, diese sind „lernzielbezogene, problemorientierte und tätigkeitsbestimmte Angebote“ (ebd.).

Die geplante Zielsetzung des Bildungsangebots entspricht dem lernzielbezogenen Angebot, wobei spezifische Lernziele im Voraus festgelegt und kontinuierlich in der Durchführung verfolgt werden (vgl. ebd.). Durch die Konstatierung der Lernziele vor Beginn folgt der Lehr-Lernprozess einem offenen Verlauf und Unklarheiten der Teilnehmerinnen über die Gestaltung des Bildungsangebots werden im Vorfeld

ausgeräumt, so dass sie über ihre Teilnahme frei entscheiden können. Die gezielte Ausrichtung anhand und die Berücksichtigung von Erfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmerinnen wirken motivierend, indem der eigene Lernerfolg kontinuierlich beobachtbar ist (vgl. ebd., 57). Die Lehr-Lernsituationen nehmen das selbständige Lernen der Teilnehmerinnen am Lerngegenstand in den Blick (vgl. ebd., 60). Das selbständige Lernen wird auch als selbstbestimmtes Lernen begriffen, das eine „*interessengeleitete, aktive Aneignung* von Welt durch [die, Anm. K.K.-G.] handelnde Person“ (Faulstich/Zeuner 2010, 91, Hervorhebungen im Original) beabsichtigt.

Die Bedeutung des Weiterlernens nimmt einen wichtigen Platz in der Konzeption des Bildungsangebots ein, da sich Frauen mit geistiger Behinderung langfristig mit politischen Inhalten auseinandersetzen und politisch teilhaben sollen. Da sich politische Bedingungen verändern, werden die Teilnehmerinnen angehalten, stetig aktuelle Informationen zu politischer Teilhabe zu sammeln. Das dafür benötigte Grundlagenwissen wird durch zu den Inhalten passenden Methoden vermittelt. Eine Ablenkung vom eigentlichen Lerngegenstand wird so vermieden (vgl. Bastian et al. 2004, 63). Zudem führt eine zu spielerische Ausrichtung der Methodik zu einem Widerstand bei erwachsenen Teilnehmerinnen, die sich nicht ernst genommen fühlen (vgl. Hufer 2009, 170).

Die konkrete inhaltliche Umsetzung des Bildungsangebots erfolgte nach der vorgegebenen Konzeption (siehe Kapitel 8.3.2.-8.3.9.); das Kennenlernen der Teilnehmerinnen während der Interviews bot einen Einblick in die individuellen Kompetenzen, so dass sich weitere didaktische Reduktionen und Ergänzungen vornehmen ließen. Die grundlegende Gestaltung der Einheiten wies eine Ritualisierung auf, indem jede Einheit mit einer Wiederholung der letzten Einheit begann, um das Wissen zu festigen und kontinuierlich am Thema zu arbeiten. Der methodische Aufbau war durch Wiederholungen gekennzeichnet, da sich die Einheiten in ihrem Aufbau ähnelten und Arbeitsaufträge ähnlich gestaltet waren. Das Vorgehen sorgte dafür, dass „die verfügbaren Arbeitsgedächtnisressourcen möglichst wenig belastet“ (Krajewski/Ennemoser 2010, 337) wurden, was besonders Menschen mit Lernproblemen unterstützt (vgl. ebd., 344).

Die Lernmaterialien waren durch eine Reduzierung auf zentrale Informationen gekennzeichnet, so dass „die Lernenden die relevanten Informationen nicht erst selbst mit hohem Ressourcenaufwand herausfiltern müssen“ (ebd.). Die bekannten Arbeitsformen wurden kontinuierlich verwendet, damit sich eine automatisierte Herangehensweise entwickelt. Die Automatisierung solcher Arbeitsvorgänge trägt zur Steigerung der Arbeitsgeschwindigkeit bei, indem individuelle Ressourcen besser genutzt werden können (vgl. ebd., 340).

Zum Abschluss jeder Einheit wurden die Inhalte der aktuellen Einheit zusammengefasst und offene Fragen beantwortet.

Mit Hilfe anschaulicher Methoden und Materialien werden das Thema politische Teilhabe und Mitbestimmungsgremien im Folgenden dargestellt; die detaillierten Verlaufspläne zu den Einheiten finden sich im Anhang.

8.3.1. Didaktisch-methodische Gestaltung des Bildungsangebots

Die didaktisch-methodische Gestaltung des Bildungsangebots beruht auf zentralen Bildungsprinzipien im Kontext geistiger Behinderung, zu denen Elementarisierung/Reduktion, Anschaulichkeit, Strukturierung, Lebensnähe, Individualisierung und adaptives Lernen gehören (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 50ff). Mit Hilfe dieser Leitideen sind Lehr-Lernprozesse so zu gestalten, dass Menschen mit geistiger Behinderung dem Lerngegenstand folgen können.

Elementarisierung trägt im Sinne der Reduktion dazu bei, die Komplexität eines Lerngegenstands zu reduzieren und den Lernniveaus der Lernenden entsprechend aufzubereiten (vgl. Heinen 1988; Fischer 2008, 175). Insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung kann dieses didaktisch-methodische Prinzip in der Teilhabe an Bildungsprozesse unterstützen, da die Vereinfachung die Sinnhaftigkeit und die beabsichtigte Wirkung der Unterrichtsinhalte beibehält, jedoch den Zusammenhang „fassbar“ (Stöppler/Wachsmuth 2010, 51) für die Lernenden gestaltet. Diese Reduzierung bietet der Personengruppe die Möglichkeit, innerhalb komplexer Sinnstrukturen ihr Wissen zu erweitern und ihre Kompetenzen zu vertiefen.

Politische Sachverhalte wie z.B. Wahlverfahren, lassen sich mit Hilfe der Elementarisierung in ihrer Komplexität reduzieren und auf das alltägliche Umfeld der Lernenden anpassen.

Unterstützend wirkt hierbei ebenso die **Anschaulichkeit**, die ein konkretes Bild des Lerngegenstands vermittelt (vgl. ebd., 51f). Der Lerngegenstand lässt sich mit Hilfe dieses didaktischen Prinzips von Menschen mit geistiger Behinderung leichter erfassen und das dazugehörige Faktenwissen aufnehmen, da durch die direkte Betrachtung Zusammenhänge in der z.B. Funktion, Beschaffenheit, etc. zu begreifen sind (vgl. ebd., 52).

Je nach gewähltem Lerngegenstand ist eine direkte Begegnung in der Praxis nicht möglich, z.B. bei politischen Entscheidungsprozessen innerhalb der Regierung, so dass im Rahmen der „Sekundärerfahrungen“ (ebd.) mittels Arbeitsblättern und Fotos Anschaulichkeit hergestellt werden kann.

Die konzentrierte Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand bedarf des Prinzips der **Strukturierung**, die die planvolle Durchführung von Lehr-Lernprozessen unterstützt (vgl. Fischer 2008, 178). Zur Strukturierung gehören die Wiederholung von ‚Ritualen‘ wie z.B. Morgenrunden, aber auch Wiederholungen innerhalb der zu vermittelnden Inhalte (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 52). Die Wiederholung innerhalb der Gestaltung von Lernmaterialien fördert eine Automatisierung im Zugriff auf das entsprechende Vorwissen bei den Lernenden, so dass die Bearbeitungsgeschwindigkeit zunehmen kann (vgl. Krajewski/Ennemoser 2010, 340). Darüber hinaus sind auch Strukturierungen zeitlicher Verläufe in Lehr-Lernprozessen wie auch räumliche Aufteilungen nach Funktionen oder Personen sinnvoll, um die Orientierung von Menschen mit geistiger Behinderung zu stärken (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 54).

Zur Orientierung im Komplex der politischen Teilhabe bietet die Strukturierung Unterstützung z.B. bei der Einordnung von politischen Ereignissen in zeitliche und räumliche Kontexte.

Das Prinzip der **Lebensnähe** verdeutlicht die Anwendung der Lerninhalte im eigenen Lebensverlauf und stellt demnach einen „Bezugspunkt“ (Terfloth/Bauersfeld

2012, 61) dar. Der Lerngegenstand erscheint demnach sinnvoller und bietet eine Sinnhaftigkeit für das eigene Leben, da individuelle Erfahrungen der Lernenden in die Aufbereitung des Lerngegenstands einbezogen werden (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 54). Die Lebensnähe verdeutlicht darüber hinaus den Lernenden die konkreten Auswirkungen des behandelten Inhalts auf ihren Lebensverlauf.

Die Bedeutung politischer Partizipation lässt sich durch das Prinzip der Lebensnähe herausstellen, indem die Auswirkungen politischer Entscheidungen z.B. im kommunalen Bereich oder in der Wohneinrichtung erfahrbar werden. Das Erlernen politischer Teilhabekompetenzen gewinnt darüber an individueller Wichtigkeit, da die Beeinflussung der Lebensbedingungen durch politisches Wissen erkannt wird.

Die Fokussierung des lernenden Individuums erfolgt mittels der **Individualisierung**, die es ermöglicht, für jede_n Lernenden einen individuellen Lernplan zu erstellen (vgl. ebd., 55). Diese flexible Orientierung an den Fähigkeiten und dem Lernniveau des Individuums wird durch eine Differenzierung der Lehr-Lernsituation möglich, indem z.B. durch Einzelarbeit oder Medienunterstützung die Teilhabe von Lernenden unterschiedlicher Leistungsniveau erreicht wird (vgl. ebd.). Menschen mit geistiger Behinderung erhalten demnach die Gelegenheit, sich einen Lerngegenstand zu erschließen.

Das Erlernen politischen Wissens ist vielfach durch individuelle Lernvoraussetzungen geprägt, da Lernende über unterschiedliches Fachwissen verfügen. Verschiedene Lernende können durch individualisierte Lernprozesse in einen Bildungsprozess, z.B. zum Thema Wahlen oder Mitwirkung im Werkstatttat, einbezogen werden.

Das **adaptive Lernen** wirkt mit Hilfe von remedialen und kompensatorischen Strategien auf Wissenslücken in den individuellen Fähigkeiten der Lernenden ein; fehlende Lernvoraussetzungen des Lehr-Lernprozesses können überwunden werden (vgl. ebd.). Lernende erhalten durch das adaptive Lernen die Gelegenheit, in ihrer Heterogenität Teil einer Gruppe zu sein. Das Individuum wird mit ihren_seinen heterogenen Voraussetzungen angenommen und in das Lerngeschehen einbezogen (vgl. Wember 2009, 92f).

In der Vermittlung politischer Teilhabe werden mit Hilfe des adaptiven Lernens fehlende individuelle wie auch strukturelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt und sich im Bildungsprozess um deren Kompensation bemüht.

Die skizzierten didaktisch-methodischen Prinzipien beziehen sich auf Menschen mit geistiger Behinderung, die im Kontext dieser Vorgaben einen erleichterten Zugang zu Bildung erhalten. Angebote der Erwachsenenbildung, die diesen Prinzipien folgen, bieten Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit ihre Teilhabekompetenzen zu schulen (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 50).

Politische Teilhabe stellt ein komplexes Konstrukt zwischen Fakten- und Anwendungswissen dar, indem das teilhabende Individuum kontinuierlich aufgefordert wird, sich in Entscheidungsprozessen zu positionieren. Dem entspricht auch das die Vorstellung von Unterricht als individualisiert und bezogen auf die „Berücksichtigung situationsangemessener, d.h. auch behinderungsspezifischer Unterrichtsformen“ (Werner 2011, 59).

Die Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen bedarf einer adäquaten Vorbereitung von Menschen mit geistiger Behinderung anhand einer didaktisch-methodisch angepassten Vermittlungsstrategie. Eine Einschränkung der Inhalte ist nicht vorzunehmen, da eine „Reduktion der Inhalte aufgrund der Behinderung (..) nicht zu rechtfertigen“ (Terfloth/Bauersfeld 2012, 69) ist.

Unter Berücksichtigung der ausgeführten Methoden werden im Folgenden die acht Einheiten des Bildungsangebots dargestellt und deren Inhalte skizziert.

8.3.2. Einheit Eins – Was ist Politik?

Zu Beginn des Bildungsangebots steht die Einführung in den Themenkomplex politische Teilhabe im Mittelpunkt mit dem Ziel, mündige Bürger_innen herauszubilden (vgl. Reinhardt 2012, 16ff).

Die teilnehmenden Frauen mit geistiger Behinderung erhalten demnach die Möglichkeit, ihre Kompetenzen zur politischen Teilhabe zu vertiefen, um eigene Interessen zu vertreten. Die zugeschriebene Mündigkeit unterstützt mit Hilfe von

Vernunft, unbekannte Situationen zu „bewältigen“ (Detjen 2007, 211). Diese Stärkung zur Auseinandersetzung mit unbekannten Situationen festigt Frauen mit geistiger Behinderung zusätzlich in ihrem Selbstbild und in der Einforderung bestehender Rechte. Politische Teilhabe trägt somit zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung bei, wobei belastende Lebensbedingungen, wie sie Frauen mit geistiger Behinderung erleben, einbezogen werden (vgl. Theunissen 2003, 69). Das Bildungsangebot ist den Teilnehmerinnen mit den Implikationen auf ihren Alltag vorzustellen, um zu verdeutlichen, welche Konsequenzen für ihre individuellen Lebensläufe intendiert werden. Politische Entscheidungsprozesse im Alltag gewinnen demnach an Bedeutung, da sie aktiv zur Veränderung von Lebensbedingungen genutzt werden können.

Die Gestaltung der ersten Einheit des Bildungsangebots bietet den Teilnehmerinnen einen Einblick in die strukturellen Rahmenbedingungen des Bildungsangebots wie Verlauf, Dauer und Inhalte. Die Kursleiterin hingegen nutzt die erste Einheit zur Erhebung der bereits vorhandenen Kenntnisse der Teilnehmerinnen über politische Teilhabe. Auf dieser Grundlage werden weitere Informationen vermittelt und Kompetenzen zur politischen Teilhabe geschult; einerseits eröffnet sich durch die Kenntnis des Vorwissens eine Grundlage, auf der die weitere Auseinandersetzung erfolgt, andererseits werden Wiederholungen für die Teilnehmerinnen vermieden (vgl. ebd., 74).

Ein weiteres wichtiges Thema der ersten Einheit ist das Kennenlernen von Kursleiterin, Assistentin und Teilnehmerinnen; entscheidend ist für alle Beteiligten der erste Eindruck. Diese erste Begegnung bringt Rollenverteilungen innerhalb der Gruppe und Einschätzungen über die involvierten Individuen hervor, die das Bildungsangebot hindurch wirken (vgl. Bastian et al. 2004, 86). Dementsprechend hat die Kursleiterin bereits vor Beginn des Bildungsangebots eine Festlegung vorzunehmen, wie sie aufzutreten hat, um den mit dem Angebot verbundenen Bildungszielen gerecht zu werden. Zugleich werden durch das Kennenlernen Unsicherheiten und Berührungsängste der Teilnehmerinnen reduziert und erste Kontakte geknüpft (vgl. ebd., 87). Ziel ist es, dass sich die Teilnehmerinnen in der

Gruppe und dem Bildungsangebot einfinden; besonders wichtig ist das, wenn es sich um eine Gruppe untereinander unbekannter Teilnehmerinnen handelt.

Eine spielerische Methode des Kennenlernens ist die Gestaltung eines Steckbriefs, der individuelle Vorlieben widerspiegelt und von den Teilnehmerinnen, der Assistentin und der Kursleiterin ausgefüllt und in der Gruppe vorgestellt wird (Anhang, vvv).

Der Verlauf der ersten Einheit sieht zunächst vor, dass der Ablauf des Bildungsangebots in einer kompakten Übersicht vorgestellt und erörtert wird. Die Teilnehmerinnen erhalten einen Überblick über die weiteren Bildungsinhalte und entwickeln eine zeitliche Vorstellung für die Dauer des Bildungsangebots. Die Kenntnis der zu erarbeitenden Inhalte verschafft ebenfalls eine Sicherheit, keine unangenehmen oder überfordernden Überraschungen zu erleben. Der Ablauf des Bildungsangebots wird visuell dargestellt und sichtbar im Raum des Bildungsangebots platziert, um den Teilnehmerinnen Orientierung zu bieten.

In einer Bildungssituation mit vielen beteiligten Personen ist das Aufstellen von Regeln unerlässlich, um einerseits formale Aspekte z.B. der Bildungsinstitution zu berücksichtigen (vgl. Bastian et al. 2004, 89), andererseits um zur Grenzachtung der Teilnehmerinnen beizutragen. Die Regeln werden gemeinsam mit den Teilnehmerinnen formuliert, die sich an den folgenden Prinzipien orientieren können:

- a) *Freiwilligkeit*: Die Teilnahme am Bildungsangebote ist freiwillig (vgl. Wittpoth 2009, 175). Keine der Teilnehmerinnen ist verpflichtet, sich verbal zu äußern. Es herrscht die Annahme vor, dass alle Teilnehmerinnen aus Interesse an dem Bildungsangebot partizipieren.
- b) *Schweigepflicht*: Die Kursleiterin, die Assistentin und die Teilnehmerinnen stimmen zu, die persönlichen Äußerungen anderer innerhalb des Bildungsangebots achtsam zu behandeln und sie nicht weiterzugeben. Wichtig ist das Prinzip, wenn kritische Aussagen über Institutionen und vorherrschende politische Strukturen getroffen oder persönliche Erfahrungen geschildert werden (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. 2005, 27).

- c) *Gleichberechtigte Gesprächsführung:* Alle Teilnehmerinnen erhalten die entsprechende Zeit, um einen Redebeitrag zu leisten. Kursleiterin, Assistentin und Teilnehmerinnen lassen sich ausreden. Das Unterbrechen eines Redebeitrags erfolgt nur in Einzelfällen, z.B. wenn nicht über das eigentliche Thema gesprochen wird (vgl. Widulle 2012, 110).
- d) *Wichtigkeit jeder Frage/Aussage:* Den Teilnehmerinnen wird vermittelt, dass alle ihre Fragen und Aussagen wichtig sind. Alle Fragen sind erlaubt und notwendig, da es sich bei den Teilnehmerinnen um eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Erfahrungen handelt (vgl. Stöppler 2014, 18), um Wissens- und Verständnislücken zu schließen.

Die gemeinsam formulierten Regeln werden abschließend schriftlich festgehalten, wobei sich die Darstellung der Regeln an den Prinzipien der Anschaulichkeit und der Leichten Sprache orientiert (vgl. ebd., 72f). Eine zusätzliche Visualisierung durch Piktogramme erhöht das Verständnis der Teilnehmerinnen, so dass auch Teilnehmerinnen, die nicht lesen und schreiben können, die Auflistung der Regeln als Erinnerungsstütze dient. Das geschieht vor allem dadurch, dass die Regeln im Raum, in dem das Bildungsangebot stattfindet gut sichtbar angebracht werden. Die konkrete Gestaltung der Regeln ist abhängig von der Teilnehmerinnengruppe, ihren Erfahrungen mit Gruppensituationen und ihren Bedürfnissen. Die Darstellung der Regeln erfolgt in einer neutralen und nicht belehrenden Weise, um die Teilnehmerinnen nicht einzuschüchtern (vgl. Bastian et al. 2004, 90).

Nach den strukturellen Rahmenbedingungen erfolgt die Einführung in das Thema des Bildungsangebots, indem die Bedeutung politischer Thema für die Teilnehmerinnen skizziert wird. Begonnen wird mit einem Brainstorming zur Frage ‚Was ist Politik?‘, um den Teilnehmerinnen die Möglichkeit zur mündlichen Beteiligung zu gewähren, einen Einblick in ihre Einstellungen und ihr Wissen zu erhalten sowie erste Fragen, die bei zu nennenden Begriffen wie Politik, Wahlen oder Staat entstehen, zu klären. Politik wird „als die aktive Teilnahme an der Gestaltung und Regelung menschlicher Gemeinwesen“ (Schubert/Klein 2011, 227) verstanden, die den Teilnehmerinnen zur Einflussnahme auf eine nach ihren Vorstellungen gestaltete Gesellschaft dient. Diese grundlegende Einführung in den

Themenkomplex stellt sicher, dass alle Teilnehmerinnen über das gleiche Wissen zum Lerngegenstand verfügen. Die Vermittlung entsprechender Informationen und Kompetenzen ist in den Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung vorgesehen, die weitere Explikation obliegt jedoch der Lehrperson (siehe Kapitel 6.2.). Mit der Bereitstellung von einem solchen Basiswissen erfolgen anschließend Ausführungen zur Partizipation in der Praxis.

Mit Hilfe von Beispielen zu politischer Teilhabe aus dem Alltag erfolgt eine realistische und lebensnahe Darstellung von Politik (vgl. Theunissen 2003, 70ff), die den Teilnehmerinnen dahingehend behilflich ist, die Vorteile politischer Teilhabe zur Veränderung von alltäglichen Strukturen zu erkennen. Die mündlich formulierten Definitionen von Politik und Demokratie als Staatsform, in der politische Teilhabe nach demokratischen Vorgaben stattfindet, werden anschließend von der Kursleiterin zusammengefasst und durch kurze Definitionen in Leichter Sprache ergänzt (Anhang, qqq; rrr).

Zur praktischen Anwendung des theoretisch erworbenen Wissens über Politik und Demokratie werden von den Teilnehmerinnen bei Bedarf mit Unterstützung von Kursleiterin und Assistentin Arbeitsblätter bearbeitet (Anhang, www; xxx; yyy). Die vorbereiteten Arbeitsblätter sind unterschiedlich konzipiert, um den Lern- und Arbeitsniveaus der Teilnehmerinnen gerecht zu werden. Die Auswahl der zu bearbeitenden Materialien wird von den Teilnehmerinnen getroffen, so dass sie sich einerseits nicht überfordert fühlen und andererseits der Kursleiterin einen Einblick in ihre individuellen Fertigkeiten und Interessen geben, sowie die benötigte Bearbeitungszeit deutlich wird. Die Arbeitsmaterialien für die nächsten Einheiten lassen sich somit adäquat anpassen. Die eingesetzten Materialien dienen der Ergebnissicherung, indem entscheidende Sachverhalte und Informationen dokumentiert werden (vgl. Riedl 2004, 99). Parallel dazu werden mit Hilfe von Merkblättern für jede Einheit die wesentlichen Inhalte zusammengefasst und festgehalten. Alle Materialien werden abschließend in einer Arbeitsmappe für jede Teilnehmerin zusammengefasst, die nach Abschluss des Bildungsangebots den Teilnehmerinnen ausgehändigt werden. Die Arbeitsmappen dienen als

Erinnerungsstütze für die erlernten Inhalte und stehen den Teilnehmerinnen demnach langfristig zur Unterstützung bei der Umsetzung politischer Teilhabe zur Verfügung.

Ziele der ersten Einheit sind, dass sich Teilnehmerinnen, Kursleiterin und Assistentin kennenlernen und Berührungsängste gegenüber dem Bildungsangebot durch Darlegung des Ablaufs und der Rahmenbedingungen abgebaut werden. Die Teilnehmerinnen lernen den Lernort kennen und eignen sich diesen als Rahmenbedingung des Bildungsprozesses an. Die weitere Arbeitsatmosphäre ist davon abhängig, ob der Einfindungsprozess der Teilnehmerinnen zu einem positiven Ergebnis gelangt und sich die Teilnehmerinnen durch eine aktive Einbindung in das Bildungsangebot motiviert zur weiteren Teilnahme fühlen (vgl. Bastian et al. 2004, 99). Inhaltlich vermittelt die erste Einheit ein grundlegendes, definitorisches Verständnis von Politik, dass zur Erarbeitung weiterführender Inhalte politischer Teilhabe im Bildungsangebot dient.

8.3.3. Einheit Zwei – Was ist Wählen?

Nach der Einführung in den Themenkomplex politische Teilhabe und der Klärung überwiegend organisatorischer Bedingungen fokussiert die zweite Einheit die Anwendung politischer Teilhabe im Alltag. Die Auseinandersetzung mit dem definitorischen Verständnis von Politik ist abstrakt und kann konkrete Partizipation in der politischen Umwelt unklar darstellen. Als entsprechende Partizipationsmöglichkeiten bieten sich Wahlen und Abstimmungen an, die als grundlegende Elemente der Demokratie verstanden werden, die ohne sie nicht möglich scheint (vgl. Nohlen 2014, 27). Besondere Bedeutung gewinnen politische Wahlen zusätzlich, da sie in westlichen Ländern „die wichtigste Form institutionalisierter Partizipation“ (ebd., 41) darstellen. Wahlen sind Bestandteil des Alltags, da in Institutionen zu verschiedenen Anlässen Wahlen und Abstimmungen durchgeführt werden. Die Teilnehmerinnen erfahren durch die Einordnung des alltäglichen Geschehens in den Kontext politischer Teilhabe, dass Politik ein umfassendes Element im staatlichen System darstellt, in dem alle Individuen leben.

Wahlen sind ein zentrales Thema in der schulischen Auseinandersetzung mit politischer Teilhabe, wie in dem Vergleich förderschulischer Bildungs-, Lehr- und Unterrichtspläne des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer zu erkennen ist (siehe Kapitel 6.2.). Demnach bietet das Thema politische Wahlen im Bildungsangebot die Möglichkeit des adaptiven Lernens, da bestehende Inhalte wiederholt und mit weiteren Details ergänzt werden (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 55). Es ist wahrscheinlich, dass die Teilnehmerinnen durch ihren Schulbesuch und ihre Vorerfahrungen entsprechendes Wissen über politische Wahlen gesammelt haben. Trotz des Risikos, einen schon ausreichend thematisierten Inhalt wie Wahlen aufzugreifen, sollte dies geschehen, da eine Verankerung in einem Bildungs-, Lehr- oder Unterrichtsplan keine Aussage darüber zulässt, ob das Thema auch tatsächlich im Unterricht bearbeitet wurde.

Die zweite Einheit beginnt mit einer Wiederholung der ersten Einheit, um die Inhalte der ersten Einheit zu reaktivieren und die Verbindung zum aktuellen Thema politische Wahlen zu verdeutlichen. Die Teilnehmerinnen haben zudem die Möglichkeit, nach der ersten Einheit entstandene Fragen zum Thema der ersten Einheit zu stellen.

Zur Festigung der rekapitulierten Inhalte bietet sich die visuelle Darstellung mit Hilfe eines Filmbeitrags an, der von der Lebenshilfe Berlin gGmbH entwickelt und erstellt wurde und Politik im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung aufzeigt (vgl. Lebenshilfe Berlin gGmbH 2013). Die filmische Darstellung erleichtert die Erinnerung der Teilnehmerinnen an die erlernten Inhalte, da der Film in seiner Darstellungsweise sowie den erkennbaren Strukturen den Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung ähnelt und damit dem didaktischen Prinzip der Lebensnähe entspricht (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 54). Eine deutliche Darstellung von Lerninhalten erleichtert das Erlernen für Menschen mit Einschränkungen in den Arbeitsgedächtnisressourcen, zu denen auch Menschen mit geistiger Behinderung gehören (vgl. Krajewski/Ennemoser 2010, 360).

Demokratisch gestaltete Wahlen bestimmen alltägliche Entscheidungsprozesse, so dass Frauen mit geistiger Behinderung als Mitglieder der Gesellschaft auf Wahlen vorzubereiten sind, indem ihnen Wissen über die Bedeutung und den Ablauf von

Wahlen vermittelt wird, um ihre demokratische Teilhabe zu sichern. Zur Teilhabe an politischen Wahlen gehört das Wahlrecht nach dem Bundeswahlgesetz, das bei Bedarf den Teilnehmerinnen näher zu erläutern ist (vgl. §12 BWahlG). Ebenso ist der Ausschluss vom Wahlrecht nach dem Bundeswahlgesetz zu erklären, wenn Teilnehmerinnen, die davon betroffen sind, danach fragen (vgl. §13 BWahlG). Für Teilnehmerinnen, die vom Wahlrecht nach dem Bundeswahlgesetz ausgeschlossen sind, ist die Bedeutung von Wahlen im Alltag ausführlich zu skizzieren, um die Relevanz des Themas für sie zu verdeutlichen. Als Festigung der durch Brainstorming der Teilnehmerinnen, Input der Kursleiterin und Bearbeitung eines Arbeitsauftrags hervorgebrachten theoretischen Grundlagen des Themas Wahlen dient eine weitere Sequenz des Films der Lebenshilfe Berlin gGmbH, die die Teilhabe an einer Kommunalwahl erläutert.

Abschließend lassen sich mit Hilfe des Prinzips der Anschaulichkeit (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 51f) und von Bildmaterial verschiedene Formen von Wahlen (z.B. offene und geheime Wahlen) darstellen (Anhang, zzz), zusätzlich wird wahlspezifisches Vokabular wie Wahlurne, Wahlkabine, etc. erarbeitet.

Ziel der zweiten Einheit ist es, die theoretischen Grundlagen politischer Teilhabe, die in der ersten Einheit erarbeitet wurden, durch eine anschauliche Anwendung im Alltag der Teilnehmerinnen zu verdeutlichen. Die Teilnehmerinnen setzen sich dementsprechend mit politischen Wahlen auseinander und lernen den Wahlvorgang kennen. Der Erwerb des Anwendungswissens zur Teilhabe an Wahlen verschafft den Teilnehmerinnen Sicherheit in der Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Teilnehmerinnen politisch beteiligen werden.

8.3.4. Einheit Drei – Welche Rechte habe ich?

Die Wahl des Themas Rechte begründet sich in der Erläuterung von Wahlen in der zweiten Einheit, da die Partizipation daran Anwendungswissen über entsprechende Rechte wie das Wahlrecht voraussetzt (vgl. §12 BWahlG). Rechte im Kontext von Grund-, Menschen- und Kinderrechten sind Thema in förderschulischen Bildungs-,

Lehr- und Unterrichtsplänen und bieten demnach eine Grundlage zur weiteren Auseinandersetzung im Bildungsangebot (siehe Kapitel 6.2.).

Das Zuweisen von Rechten ist von verschiedenen Bedingungen abhängig, z.B. fordert das Wahlrecht ein Mindestalter und die deutsche Staatsbürgerschaft, um in der BRD politisch mitbestimmen zu dürfen (vgl. ebd.). Grundlage für das Wahlrecht, aber auch das gesamte staatliche System, bildet das GG der BRD, das jedem Menschen mit der Geburt zusichert: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“ (Art. 3, Abs. 1 GG) und „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (Art. 1, Abs. 1 GG). Alle Menschen werden gleichgestellt und in ihrer Existenz geschützt, was insbesondere für Frauen mit geistiger Behinderung, die Benachteiligungen und Diskriminierungen erleben (z.B. Schildmann 2007; Zinsmeister 2007; Römisch 2011), wichtig ist. Die Gleichberechtigung von Frauen mit geistiger Behinderung zu Menschen ohne Behinderung verdeutlicht auch die explizite Nennung des Aspekts Behinderung in Artikel 3 des GG, „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3, Abs. 3 GG). Die Darstellung des GG bietet den Teilnehmerinnen Einblick in die gesetzliche Grundlage der BRD und in die ihnen zustehenden Rechte.

Über die reine Darlegung der Inhalte des GG hinaus, ist die Entwicklung einer politischen Haltung, die in schulischen Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer wenig Berücksichtigung findet, durch das Bewusstsein über individuelle Grundrechte zu unterstützen. Eine politische Meinung, die durch die Auseinandersetzung mit Grundlagen und aktuellen Entwicklungen politischer Partizipation geprägt ist, ermöglicht die Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen (vgl. Ackermann et al. 2010, 67).

In das Thema Rechte wird ebenfalls mit einer Wiederholung der vorherigen, zweiten Einheit eingeführt, indem anhand des Wahlrechts die grundsätzliche Bedeutung von Rechten zur politischen Teilhabe aufgezeigt wird. Neben dem Wahlrecht und den im GG verankerten Grundrechten werden im Gruppengespräch Beispiele für Rechte im Alltag skizziert, um mit Anschaulichkeit und Lebensnähe Bereiche zu erörtern, in denen sich die Teilnehmerinnen mehr Rechte wünschen oder sich in ihren Rechten benachteiligt fühlen. Gemeinsam sind mögliche Strategien zur Veränderung der

benachteiligenden Strukturen und zum Einfordern von zustehenden Rechten zu diskutieren, was wiederum zur Meinungsbildung der Teilnehmerinnen beiträgt.

Die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld Benachteiligungen und Bedürfnisse prägt die politische Meinung und verdeutlicht, in welchem Bereich politische Teilhabe besonders sinnvoll erscheint, z.B. im Werkstatttatrat bei Problemen am Arbeitsplatz. Die Teilnehmerinnen werden sicherer in der politischen Teilhabe, während das Umfeld und die Gesellschaft den Vorgaben der UN-BRK nach durch entsprechende Fördermaßnahmen in ihrer Bewusstseinsbildung für die Rechte von Menschen mit Behinderung unterstützt werden sollen (vgl. UN-BRK Artikel 8).

Die theoretische Vermittlung der Grundrechte findet durch die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen eine Festigung (Anhang, eeee). Die Teilnehmerinnen setzen sich mit abstrakten Rechten, die im GG enthalten sind, auseinander, erhalten aber ebenfalls Platz, bekannte Rechte wie auch individuelle Bedürfnisse, für die sie mehr Rechte benötigen, zu artikulieren.

Ziel der dritten Einheit ist es, das Wissen der Teilnehmerinnen über Rechte und damit verbundene Grenzen zu erweitern. Die Kenntnis grundlegender Rechte, die allen Menschen in der BRD zustehen, verstärkt das Selbstbewusstsein der Teilnehmerinnen für ihr Partizipationsrecht an politischen Entscheidungsprozessen.

8.3.5. Einheit Vier – Wie kann ich mich in meiner Einrichtung einsetzen?

Die Einführung in die theoretischen Grundlagen politischer Teilhabe stellt die Wissensgrundlage der Teilnehmerinnen dar, um sich im weiteren Verlauf des Bildungsangebots mit konkreten Teilhabegremien auseinanderzusetzen.

Politische Teilhabe erfolgt in politischen Wahlen in der Gemeinde, auf Landes- und Bundesebene, die jedoch nur in größeren, zeitlichen Abständen stattfinden. Dahingegen bieten Mitwirkungsgruppen im Alltag eine kurzfristigere Möglichkeit zur politischen Teilhabe. Die Teilnehmerinnen des Bildungsangebots erwerben Kompetenzen und Wissen zur politischen Partizipation, die sie unmittelbar in ihrem alltäglichen Umfeld einsetzen können (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 155; George 2008, 64). Einerseits festigt die direkte Anwendung das erworbene Wissen und

andererseits erfahren die Teilnehmerinnen unmittelbar, wie politische Teilhabe ihre Lebensbedingungen beeinflussen kann (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 155f). Zugleich erleben die Teilnehmerinnen eine sinnvolle Beschäftigung, mit deren Hilfe sie andere Menschen mit geistiger Behinderung unterstützen.

Die politische Partizipation im Umfeld bezieht alltägliche Mitwirkungsmöglichkeiten ein, die sich für Frauen mit geistiger Behinderung spezifizieren lassen, indem die Gremien Behinderung fokussieren. Die Darstellung der Mitwirkungsgremien im Bildungsangebot beginnt mit der Thematisierung von Werkstatttrat und Wohnheimbeirat. Beide Gremien sind in der Behindertenhilfe angesiedelt und bieten dort Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit, die sie umgebenden Lebens- bzw. Arbeitsbedingungen mitzubestimmen und Unterstützung bei Problemen zu finden (vgl. George 2008, 63ff). Die gemeinsame Thematisierung erfolgt aufgrund von Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gremien (vgl. WMVO; HeimmwV). Der Werkstatttrat vertritt die Beschäftigten mit Behinderung in einer WfbM, während der Wohnheimbeirat für die Bewohner_innen einer Wohneinrichtung eintritt. Da es möglich ist, dass nicht alle Teilnehmerinnen in beiden Einrichtungen vertreten sind, bietet die gemeinsame Thematisierung der Mitwirkungsgremien Informationen, die in der einen oder anderen Einrichtung von den Teilnehmerinnen angewandt werden können. Die Bedeutung einer entsprechenden Berücksichtigung im Bildungsangebot ergibt sich aus der geringen Beachtung des Themas in den Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aller Bundesländer (siehe Kapitel 6.2.). Dementgegen steht die UN-BRK, die das Recht auf politische Teilhabe für alle Menschen mit Behinderung fordert, wozu auch die Mitarbeit in Gremien gehört, die die Interessen der Personengruppe in politischen Diskussionen vertreten (vgl. UN-BRK Artikel 29).

Nach einer Wiederholung der vorherigen Einheit, wird die Verknüpfung von bisher erarbeiteter Theorie politischer Teilhabe mit der entsprechenden Praxis, die ab dieser Einheit aufgezeigt wird, dargelegt. Den Teilnehmerinnen wird entsprechend erklärt, dass es spezielle Mitwirkungsgremien gibt, in denen sie sich engagieren können, um eigene Interessen und Bedürfnisse wie auch Probleme zu vertreten. Zunächst werden Werkstatttrat und Wohnheimbeirat mit ihren Rechten und Pflichten sowie ihren

Aufgaben elementarisiert erläutert, um den Teilnehmerinnen anschaulich neben der Möglichkeit zur Mitwirkung in dem jeweiligen Gremium auch zu erklären, mit welchen Belangen sie die Gremien aufsuchen können. Gemeinsam mit Kursleiterin und Assistentin sammeln die Teilnehmerinnen im Gruppengespräch Situationen, in denen Unterstützung durch Werkstattrat oder Einrichtungsbeirat gebraucht werden (Anhang, iiiii; kkkk), durch die Anschaulichkeit der Anliegen lassen sich auch gesetzliche Rahmenbedingungen verständlicher skizzieren (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 101ff; 118ff).

Zur Steigerung der Nachvollziehbarkeit bietet es sich an, Mitglieder des Werkstattrats bzw. Wohnheimbeirats einzuladen, damit diese von ihrer Tätigkeit berichten. Die Teilnehmerinnen gewinnen einen umfassenden Einblick in die Tätigkeit und lernen zugleich Ansprechpartner_innen für weitere Fragen kennen. Falls das Einladen entsprechender Vertreter_innen aus zeitlichen oder organisatorischen Gründen nicht möglich ist, eignen sich schriftliche oder filmische Erfahrungsberichte von Werkstatträten oder Wohnheimbeiräten, die vorgelesen oder gezeigt werden. Die Darstellung von Personen, die sich in den Gremien politisch engagieren, bietet den Teilnehmerinnen des Bildungsangebots eine Identifikationsmöglichkeit im Sinne des didaktisch-methodischen Prinzips der Lebensnähe (vgl. Terfloth/Bauersfeld 2012, 61), da es sich ebenfalls um Menschen mit geistiger Behinderung handelt, die aktiv politisch mitwirken. Teilnehmerinnen, die Werkstattrat oder Wohnheimbeirat bereits aufgesucht haben oder gewähltes Mitglied waren/sind, werden gebeten, von eigenen Erfahrungen zu berichten und einen entsprechenden Einblick in die Praxis zu bieten.

Ziel der vierten Einheit ist es, den Teilnehmerinnen konkrete Mitwirkungsgremien in ihrem institutionalisierten Umfeld aufzuzeigen. Sie lernen das Gremium kennen, um dieses bei Problemen und Wünschen aufzusuchen, aber auch um für sich zu entscheiden, ob ein solches Amt für sie in Betracht kommt. Die Teilnehmerinnen erfahren, dass sich politische Teilhabe in ihrem Alltag vollzieht und konkrete Unterstützung für dessen Bewältigung bietet.

8.3.6. Einheit Fünf – Was ist eine Frauenbeauftragte?

Während Werkstatttrat und Wohnheimbeirat alle in der jeweiligen Institution lebenden oder arbeitenden Menschen mit geistiger Behinderung vertreten, findet sich die Repräsentation frauenspezifischer Belange im Amt der Frauenbeauftragten wieder (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 7).

Durch Gesetze (u.a. das Hessische Gleichberechtigungsgesetz (HGlG)) sind Frauenbeauftragte in öffentlichen Einrichtungen wie Behörden oder Kommunen etabliert und in Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarktes ebenfalls verbreitet, während in Einrichtungen der Behindertenhilfe Frauenbeauftragte für Frauen mit geistiger Behinderung fast komplett fehlen (vgl. ebd., 9f). Als Frauenbeauftragte in diesen Einrichtungen sind Frauen mit geistiger Behinderung vorgesehen, die in der jeweiligen Einrichtung arbeiten oder wohnen und dort als geschlechtsspezifische Ansprechpartnerin für die dort lebenden oder arbeitenden Frauen mit Behinderung zur Verfügung steht (vgl. ebd., 11f). Sie ist eine wichtige Verbindung zwischen Einrichtungsleitung und den Bewohnerinnen bzw. Mitarbeiterinnen, um Konflikte zu lösen und Informationen zu vermitteln. Durch das gemeinsame Leben bzw. Arbeiten in einer Einrichtung kennt die jeweilige Frauenbeauftragte die strukturellen Bedingungen der Einrichtung und konkrete Problemfelder, darüber hinaus schaffen die ähnlichen Erfahrungen mit den Lebensbedingungen als Frau mit geistiger Behinderung Sensibilität und Vertrauen zwischen Frauenbeauftragter und zu beratenden Frauen; entsprechende Lebensbedingungen bedürfen keiner Erklärung (vgl. ebd., 11ff). Die Frauenbeauftragte für Frauen mit geistiger Behinderung ist nach dem Pilotprojekt von Weibernetz e.V. bislang noch nicht flächendeckend in Einrichtungen der Behindertenhilfe etabliert worden, was aber mit einer Änderung der WMVO ab Oktober 2015 erfolgen soll (vgl. Weibernetz e.V. 2014, o.S.).

Das Amt der Frauenbeauftragten verschafft Frauen mit geistiger Behinderung eine Ansprechpartnerin, die ihnen bei erlebten Benachteiligungen und (sexualisierter) Gewalt als Unterstützerin zur Verfügung steht, aber auch einen geschützten Rahmen bietet, sich geschlechtsspezifisch z.B. mit anderen Frauen in einer Frauengesprächsgruppe auszutauschen (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 11f). Für Frauen mit geistiger Behinderung eröffnet sich dadurch eine geschützte Atmosphäre, in der

sie politische Teilhabe ausprobieren und einüben können, um sich mit mehr Sicherheit politisch selbst zu vertreten. Geschlechtsspezifische Belange und die Vertretung von Frauen durch Frauenbeauftragte werden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht berücksichtigt (siehe Kapitel 6.2.), so dass davon auszugehen ist, dass die Teilnehmerinnen über wenige Informationen zu dieser politischen Teilhabeform verfügen.

Frauenbeauftragte vertreten jedoch spezifische Frauenbelange innerhalb der Einrichtung und beeinflussen darüber hinaus Gesellschaft, indem sie Menschen ohne Behinderung verdeutlichen, was an scheinbar selbstverständlichen Rechten Frauen mit geistiger Behinderung nicht zugestanden wird (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 10).

Die Reflexion der vierten Einheit bietet Anknüpfungspunkte für die Einführung in das Thema Frauenbeauftragte, indem anhand von Beispielen Situationen hervorgehoben werden, in denen Frauen als Ansprechpartnerinnen erwünscht sind, z.B. bei erlebter sexualisierter Gewalt in einer Einrichtung. Gemeinsam mit den Teilnehmerinnen werden in einer Gesprächsrunde Ideen gesammelt, in welchen Situationen eine Frauenbeauftragte Frauen mit geistiger Behinderung besonders gut unterstützt und woraus sich der Bedarf nach einer Frauenbeauftragten ergibt. Das Vorgehen orientiert sich an dem didaktischen Prinzip der Individualisierung, da die verschiedenen Standpunkte und Erfahrungen der Teilnehmerinnen Berücksichtigung finden (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 55). Die Teilnehmerinnen berichten von Situationen, in denen sie Benachteiligung oder Probleme erleben, um mit Hilfe der eigenen Biografien Einflüsse der Strukturkategorien Geschlecht und Behinderung sichtbar zu machen. Die Aufgaben einer Frauenbeauftragten werden erläutert und durch Berichte aus der Praxis, z.B. durch Zeitungsartikel, illustriert. Eigene Impulse zur Kontaktaufnahme mit einer Frauenbeauftragten werden besprochen und bei Bedarf anhand eines Rollenspiels eingeübt (Anhang, mmmm).

Zusätzlich wird in der fünften Einheit eine Zwischenevaluation vorgenommen, indem die Teilnehmerinnen mit Hilfe eines Arbeitsblattes überlegen, ob politische Teilhabe für sie infrage kommt (Anhang, oooo).

Ziel der fünften Einheit ist es, den Teilnehmerinnen das Amt der Frauenbeauftragten vorzustellen, nachdem Informationen über das Zusammenwirken von Geschlecht und

Behinderung vermittelt und Benachteiligungen als Konsequenz benannt wurden. Die Teilnehmerinnen setzen sich mit dem Tätigkeitsfeld der Frauenbeauftragten auseinander und wägen ab, ob diese Form des politischen Engagements für sie in Frage kommt. Gleichmaßen lernen sie eine weitere Ansprechpartnerin kennen, die ihnen bei Problemen zur Verfügung steht.

8.3.7. Einheit Sechs – Was ist eine Selbstvertretungsgruppe?

Die bisher dargestellten Mitwirkungsstellen sind an Einrichtungen der Behindertenhilfe gebunden, da sie die dort beschäftigten oder lebenden Menschen mit geistiger Behinderung vertreten. Für Menschen mit geistiger Behinderung, die in einem eigenen Haushalt leben und auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt sind, stellen diese Stellen keine Beteiligungsformen dar, da sie durch ihre Nichtzugehörigkeit zu der jeweiligen Einrichtung nicht zur Teilhabe berechtigt sind (vgl. WMVO; HeimmwV). Ein für sie nutzbares, politisches Mitwirkungsstellen ist die Selbstvertretungsgruppe.

Als zentrales Instrument gegen Fremdbestimmung und stigmatisierende Beschreibungen entstanden Selbstvertretungsgruppen in der westlichen Welt ab Mitte der 1950er Jahre (vgl. Biewer 2004, 294). Selbstvertretungsgruppen stellen das Eintreten von Menschen mit Behinderung für die eigenen Bedürfnisse und Interessen dar. Sie bieten Menschen mit geistiger Behinderung Unterstützung bei Problemen und bei der Vertretung politisch bedeutsamer Interessen, so dass „die Bildung von Organisationen von Menschen mit Behinderungen, die sie auf internationaler, nationaler, regionaler und lokaler Ebene vertreten“ (UN-BRK Artikel 29) durch die BRD zu unterstützen ist.

Die Aufnahme dieser Forderung in die UN-BRK zeigt auf, dass trotz aller Entwicklungen hin zu einer akzeptierenden Gesellschaft Selbstvertretungsgruppen weiterhin benötigt werden, da eine gleichberechtigte Anerkennung von Menschen mit geistiger Behinderung, im Speziellen von Frauen mit geistiger Behinderung, in der Gesellschaft fehlt (vgl. UN-BRK Artikel 6).

Neben der politischen Vertretung der Interessen, der in der Selbstvertretungsgruppe organisierten Menschen mit geistiger Behinderung, bietet diese einen Austausch mit

anderen Menschen mit geistiger Behinderung, so dass soziale Kontakte geknüpft werden. Mit der Interessensvertretung Weibernetz e.V. existiert in der BRD auch eine geschlechtsspezifische Selbstvertretungsorganisation für Frauen mit geistiger Behinderung (www.weibernetz.de). Selbstvertretungsgruppen bieten über die private Vernetzung von Menschen mit geistiger Behinderung hinaus ein Forum, politisch aktiv Bedürfnisse in die Gesellschaft hineinzutragen und entsprechende Veränderungen einzufordern (vgl. Köbsell 2012, 17).

Die Inhalte der letzten Einheit werden zu Beginn wiederholt, um die Bedeutung der aktuellen Einheit - unabhängig von entsprechenden Einrichtungen der Behindertenhilfe politisch teilzuhaben - herauszustellen. Zur weiteren Ausführung werden die Aufgaben und Chancen zur Veränderung von Lebensbedingungen durch Selbstvertretungsgruppen skizziert (Anhang, qqqq; rrrr). Bei Bedarf erfolgt ein Exkurs zur historischen Entwicklung der Selbstvertretungsbewegung von Menschen mit Behinderung in der BRD, um den Teilnehmerinnen die Beweggründe darzulegen und die noch recht junge Geschichte der Selbstvertretung in der BRD zu verdeutlichen. Zur Konkretisierung der aktuellen Tätigkeit von Selbstvertretungsgruppen in der BRD sammeln Kursleiterin, Assistentin und Teilnehmerinnen potentielle und anschauliche Anliegen, die an eine Selbstvertretungsgruppe zu richten wären. Die spezifischen Angebote, die Selbstvertretungsgruppen bieten, wie z.B. Peer Counseling (vgl. Theunissen 2009, 99), werden erklärt. Zur weiteren Anschaulichkeit tragen Gespräche mit Vertreter_innen von Selbstvertretungsgruppen in der Region bei, die in das Bildungsangebot eingeladen werden, um über ihre Arbeit zu sprechen. Die Teilnehmerinnen lernen Ansprechpersonen der jeweiligen Gruppen kennen und vorliegende Berührungspunkte lassen sich abbauen. Die entsprechenden Kontaktdaten der Selbstvertretungsgruppen sind anschließend in die Arbeitsmappen der Teilnehmerinnen einzufügen, um nach Abschluss des Bildungsangebots Kontakt aufnehmen zu können.

Ziel der sechsten Einheit ist es, dass sich die Teilnehmerinnen eine weitere politische Partizipationsform erarbeitet haben und somit über die Einrichtungen der Behindertenhilfe hinaus wissen, wie sie politisch teilhaben können. Sie kennen

spezifische Belange, für die sich Selbstvertretungsgruppen einsetzen und wissen um die Implikationen, die ein entsprechendes Engagement auf die Gesellschaft haben kann. Falls die Teilnehmerinnen Interesse haben, sich entsprechend zu engagieren, verfügen sie mit Abschluss der Einheit über Kontaktdaten zu regionalen Gruppen.

8.3.8. Einheit Sieben – Was ist ein Ehrenamt?

Eine weitere Möglichkeit, sich politisch in der Freizeit zu engagieren, ist das Ehrenamt. Während die verbreitete Praxis vorsieht, dass sich Menschen ohne Behinderung um Menschen mit geistiger Behinderung ehrenamtlich kümmern und diese betreuen, zeigt eine neue Entwicklung, dass sich auch Menschen mit geistiger Behinderung ehrenamtlich für andere Menschen, mit und ohne Behinderung, engagieren. Durch diese Form der Mitgestaltung von Gesellschaft erhalten Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit, sich selbst darzustellen und gesellschaftlich teilzuhaben.

Die Wirkung dieses Engagements fasst Magiros wie folgt zusammen, „es ist wie bei Menschen ohne Behinderung auch: Soziales Engagement fördert Selbständigkeit, Selbstbewusstsein und Lebensqualität. Vor allem aber verhilft es zu mehr Sinn und Spaß im Leben“ (Dürselen 2010, 18). Das Ehrenamt stellt demnach für Menschen mit geistiger Behinderung ein Instrument zur Verbesserung persönlicher Kompetenzen, aber auch zur Steigerung des emotionalen Befindens dar.

Besonders für Frauen mit geistiger Behinderung, die in behüteten Verhältnissen aufwachsen (vgl. Römisch 2011, 53f), scheint das ehrenamtliche Engagement ein weiterer Schritt zur Steigerung der Selbstständigkeit zu sein, indem Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen gesammelt und die eigenen Fähigkeiten erprobt werden. Darüber hinaus bietet das Ehrenamt eine sinnstiftende Beschäftigung, falls aufgrund der Behinderung keine berufliche Tätigkeit aufgenommen werden kann; das ehrenamtliche Engagement schafft eine Tagesstrukturierung und die durchgeführte Tätigkeit wird als sinnvoll erlebt, was wiederum zur Motivation beiträgt (vgl. May/Scharf 2013, 2).

Zusätzlich leisten Menschen, die sich ehrenamtlich engagieren, einen Beitrag zur Unterstützung der Gesellschaft, vor allem in den Bereichen, in denen

Unterstützungsleistungen fehlend, während sie auch die Möglichkeit erhalten, das eigene Wissen und Können zu erweitern (vgl. BMFSFJ 2010, 12). Durch eine ehrenamtliche Tätigkeit wird der Austausch von Menschen mit und ohne geistige Behinderung angeregt und Begegnungen initiiert, wodurch sich langfristig Berührungsängste abbauen und gesellschaftliche Einstellungsänderungen erreichen lassen.

Der Einstieg in das Thema Ehrenamt erfolgt mit einer Wiederholung der letzten Einheit, um das Wissen zu festigen und zugleich die Verbindung zwischen Selbstvertretungsgruppe und Ehrenamt zu verdeutlichen. Das Engagement für die eigenen und die Interessen anderer Menschen mit geistiger Behinderung in der Selbstvertretungsgruppe lässt sich durch das Ehrenamt auf andere Menschen mit und ohne geistige Behinderung übertragen, so dass Verantwortungsübernahme eingeübt und ein gesellschaftlicher Beitrag geleistet wird.

Die Teilnehmerinnen erfahren, was Aufgaben im Rahmen eines Ehrenamtes sind und lernen die Grenzen zu einer Erwerbstätigkeit kennen; strukturierend werden Unterschiede zwischen Arbeitszeit und Zeit für ehrenamtliche Tätigkeiten skizziert (Anhang, uuuu). Insofern die Teilnehmerinnen bereits ehrenamtlich engagiert sind/waren, erhalten sie die Möglichkeit von eigenen Erfahrungen im Ehrenamt oder von Beispielen aus ihrem Umfeld zu erzählen. Mit Hilfe von Filmsequenzen über den ehrenamtlichen Einsatz von Menschen mit geistiger Behinderung erhält das Thema weitere Anschaulichkeit; entsprechende Videos werden von verschiedenen Vereinen oder Einrichtungen der Behindertenhilfe online zur Verfügung gestellt. Abschließend werden die Teilnehmerinnen in einem Gruppengespräch danach befragt, ob ihnen ein ehrenamtliches Engagement vorstellbar erscheint und bei einer Zustimmung wird eine ‚Suchanzeige‘ für eine ehrenamtliche Beschäftigung gestaltet, wobei die Teilnehmerinnen individuelle Ansprüche an ein Ehrenamt formulieren (Anhang, www).

Mit Abschluss der siebten Einheit haben die Teilnehmerinnen verschiedene Mitwirkungsstellen kennengelernt, zuletzt das Ehrenamt als Mittel zur politischen Partizipation im Alltag. Die Teilnehmerinnen wissen, was die Unterschiede zwischen Ehrenamt und Erwerbstätigkeit sind und haben konkrete Ideen entwickelt, welche

Tätigkeiten ehrenamtlich auszuüben und von ihnen zu übernehmen sind. Die formulierte Suchanzeige dient den Teilnehmerinnen zur Suche einer solchen Tätigkeit, wenn dieses Engagement ihre Zustimmung gefunden hat.

8.3.9. Einheit Acht – Abschluss

Die Teilnehmerinnen lernten im Verlauf des Bildungsangebots theoretische und gesetzliche Grundlagen politischer Teilhabe sowie Mitwirkungsgremien in der Praxis kennen.

Auf Grundlage dieser Auseinandersetzung sind die Teilnehmerinnen vor die Frage gestellt, inwiefern sie sich politisch engagieren möchten und welche Partizipationsform, z. B. Werkstatttrat, Ehrenamt, Frauenbeauftragte, ihnen zusagt und in ihrem Alltag vorhanden und erreichbar ist. Sie haben erfahren, dass ihnen und allen anderen Bürger_innen politische Teilhabe als Recht in der BRD zusteht (vgl. Wacker 2005, 13). Die Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen wiederum ist in der UN-BRK in Artikel 29 verankert, die diesen Zugang als Menschenrecht für alle Menschen mit geistiger Behinderung benennt. Demnach sind in alle Überlegungen zur Motivation und Aufklärung von Menschen mit geistiger Behinderung über Formen politischer Teilhabe stets auch Gesellschaft und das jeweilige Umfeld der Personen einzubeziehen, die fehlendes Wissen oder Ablehnung politischer Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung aufweisen können. Ziel einer entsprechenden Berücksichtigung ist es, „aktiv ein Umfeld zu fördern, in dem Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten mitwirken können“ (ebd.). Eine entsprechende Konsequenz kann die Aufklärung von Angehörigen und Betreuungskräften mit Hilfe von Handlungsempfehlungen zum Umgang mit politischer Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung sein.

Die letzte Einheit des Bildungsangebots dient der Wiederholung und Zusammenfassung zentraler Inhalte und Aspekte, die in Gruppengesprächen und bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen entstanden. Darüber hinaus erhalten die

Teilnehmerinnen die Möglichkeit, verbliebene Fragen zu stellen oder Inhalte, die ihnen besonders wichtig oder diskussionswürdig erscheinen, zu wiederholen.

Ein abschließendes Fazit, das die Teilnehmerinnen mit dem Abschluss des Bildungsangebots formulieren, entwirft jede Teilnehmerin für sich, indem sie eine Skizze ihrer persönlichen Zukunftsplanung politischer Teilhabe unter den Prinzipien der Lebensnähe und Anschaulichkeit erstellt (Anhang, yyyy). Die individuelle Planung politischer Teilhabe steht im Fokus, da nach Abschluss des Bildungsangebots die Teilnehmerinnen individuell dazu aufgefordert sind, die Entscheidung für oder gegen politische Teilhabe in ihrem Alltag zu treffen. Zur Auswahl stehen primär die vorgestellten Gremien, sie können aber auch andere, ihnen bekannte Partizipationsformen nennen. Die Teilnehmerinnen werden nach der Erarbeitung einer politischen Zukunftsplanung gebeten, Rückmeldungen zum Verlauf des Bildungsangebots sowie dem Auftreten der Kursleiterin und der Assistentin zu geben. Die Rückmeldungen dienen der Überarbeitung des Bildungsangebots und der Klärung letzter Wissenslücken oder Missverständnisse.

Anschließend erhalten die Teilnehmerinnen ihre Arbeitsunterlagen zum Bildungsangebot in Form einer Mappe, die sich im Verlauf der Einheiten mit Informationen (sogenannten ‚Merkblättern‘) wie auch den von den Teilnehmerinnen bearbeiteten Arbeitsaufträgen füllte. Die Teilnehmerinnen nehmen demnach die Inhalte des Bildungsangebots mit in ihren Alltag und entscheiden, ob sie sich politisch engagieren möchten, wobei sie die Inhalte des Bildungsangebots mit Hilfe der Mappe wiederholen können. Langfristig gesehen wird damit eine Wirkung des Bildungsangebots auf den individuellen Alltag und die damit verbundene politischen Teilhabe ermöglicht. Zusätzlich zur Vergabe der Mappen erhalten die Teilnehmerinnen ein Zertifikat, das die erfolgreiche Teilnahme an dem Bildungsangebot bestätigt (Anhang, aaaaa).

Es folgt die Verabschiedung voneinander mit dem Hinweis, dass es ein Wiedersehen der Teilnehmerinnen mit der Kursleiterin im Rahmen der zweiten Interviews geben wird.

9. Darstellung der Forschungsmethodik

Aufgabe und damit verbundenes Ziel der eingesetzten Forschungsmethodik ist die Erhebung und Auswertung von Daten, die im Rahmen des Forschungsprozesses entstehen. In dieser Arbeit umfasst das Forschungsvorhaben das konzipierte Bildungsangebot zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung (siehe Kapitel 8), zu dem die Teilnehmerinnen befragt werden.

Die Befragungen erfolgen vor Beginn und nach Abschluss des Bildungsangebots, um die Erwartungen und Bewertungen der Teilnehmerinnen zu erheben. Die eingesetzte Forschungsmethodik ist qualitativ geprägt, da es sich einerseits um eine kleine Teilnehmerinnenzahl handelt und andererseits qualitative Erhebungsmethoden die befragten Personen in ihrer Ganzheit berücksichtigen (vgl. Mayring 2002, 24). Insbesondere bei diesem Vorhaben, das die Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung einbezieht, stellt ein solches Vorgehen ein geeignetes Instrument dar, entsprechende Informationen von den Teilnehmerinnen zu erhalten. Zusätzlich verortet sich das Forschungsvorhaben in der partizipativen Forschung, so dass die Befragten als ‚Mitforschende‘ verstanden werden (vgl. von Unger 2014, 1). Die Teilnehmerinnen agieren als Expertinnen für die eigenen Lebensbedingungen und werden mit ihrer Expertise in die Ausrichtung und Modifizierung des Bildungsangebots einbezogen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 11f).

Aufgrund der Anzahl und der Auswahl der Teilnehmerinnen handelt es sich nicht um ein repräsentatives Verfahren, wodurch keine allgemein gültigen Erkenntnisse hervorgebracht werden (vgl. Oswald 1997, 73).

In den folgenden Teilkapiteln werden die Methodik der Befragung und die Konzeption des Interviewleitfadens erörtert sowie die Methodik zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse skizziert.

9.1. Problemzentriertes Interview

Die Teilnehmer_innen stehen im Fokus des Forschungsvorhabens und werden vor Beginn und nach dem Abschluss des Bildungsangebots durch die Kursleiterin befragt, so dass in den ersten Interviews ein erstes Kennenlernen zwischen den

Teilnehmerinnen und der Kursleiterin stattfindet. Gleichzeitig ermöglicht die Durchführung der Interviews durch eine Person eine höhere Vergleichbarkeit untereinander (vgl. Friebertshäuser 1997, 380).

Das problemzentrierte Interview stellt nach Friebertshäuser eine Erhebungsmethode dar, die den befragten Personen die Möglichkeit bietet, sich offen zu äußern, während das Interview auf eine spezifische Problemstellung und deren individuelle Bewältigung zentriert ist (vgl. ebd., 379). Die Auswahl dieser Forschungsmethode ist abhängig von den zu befragenden Personen, in diesem Fall von Frauen mit geistiger Behinderung, die am entwickelten Bildungsangebot teilnehmen. Das problemzentrierte Interview bietet ihnen die Gelegenheit, Einschätzungen und Bewertungen frei zu äußern, wobei Einflüsse der Befragungssituation und der befragenden Person zu berücksichtigen sind, die die Aussagen der Interviewten verfälschen können (vgl. ebd., 371).

Zur Kategorie der Leitfadeninterviews gehört das problemzentrierte Interview (vgl. ebd., 372), dass sich durch eine offene, halbstrukturierte Befragungsform auszeichnet und sich an den drei Aspekten, „Problemzentrierung“, „Gegenstandsorientierung“ und „Prozeßorientierung [sic!]“ (Mayring 2002, 68) orientiert. Problemorientierung setzt an einem gesellschaftlichen Problem an (vgl. ebd.), über das durch die Interviews Informationen der Befragten gesammelt werden (vgl. Friebertshäuser 1997, 379). Mit Gegenstandsorientierung wird ein eigenes Instrument zur Bearbeitung eines konkreten Gegenstands geschaffen (vgl. Mayring 2002, 68), um der besonderen „Beschaffenheit der Forschungsgegenstände“ gerecht zu werden (Friebertshäuser 1997, 379). Prozessorientierung bezieht sich auf die Gewinnung von Daten im Forschungsprozess, die durch den wechselseitigen Einfluss der Methodik und des Forschungsgegenstands beeinflusst wird (vgl. Friebertshäuser 1997, 379; Mayring 2002, 68). Alle drei Prinzipien gilt es im Befragungsvorgang zu berücksichtigen, um den Vorgaben des problemzentrierten Interviews gerecht zu werden.

Es wird zur Vorbereitung des Interviews ein Leitfaden - verbunden mit einem Kurzfragebogen - entwickelt, der durch die Interviewerin ausgefüllt wird (vgl.

Friebertshäuser 1997, 380); abschließend wird das Postskriptum formuliert, das die Begleitumstände der Interviewsituation erfasst. Durch das Festhalten der kontextuellen Faktoren lässt sich die Interpretation der Aussagen später besser nachvollziehen, da die Interviewerin dort auch Ahnungen, Anmerkungen und Beobachtungen notiert, die sie während der Befragung sammelte (vgl. ebd., 381). Zusätzlich zu den Aussagen der Befragten werden auch Pausen oder Stimmungsäußerungen, verbal wie nonverbal, die bedeutsam für die Aussage erscheinen, schriftlich festgehalten (vgl. ebd.).

Eine zusätzliche Dokumentation der Interviews stellt die Audioaufnahme dar, so dass nach der Transkription die Auswertung der Aussagen auf schriftlichen und auditiven Quellen basierend erfolgen kann. Für die Audioaufnahme spricht der Gewinn an möglichst vielen Informationen, die durch ein Protokoll der Interviewerin nicht in diesem Ausmaß festgehalten werden (vgl. Gläser/Laudel 2010, 157f). Es lassen sich mehr Aussagen über spezielle Formulierungen, Stimmungen oder Hervorhebungen treffen (vgl. ebd.). Das Verfassen eines weiteren Protokolls neben Kurzfragebogen und Postskriptum ist ebenfalls möglich (vgl. Mayring 2002, 70).

Das Interview folgt dem Interviewleitfaden, der im Vorfeld formuliert wurde, wohingegen während der Befragung ein flexibler Umgang mit ihm in Abhängigkeit vom Verlauf des Interviews stattfindet. Der Leitfaden dient vor allem dem differenzierten Erfragen einzelner Fragen- und Themenkomplexe (vgl. Friebertshäuser 1997, 380).

Zur Entwicklung der Interviewfragen wird die zentrale Thematik in einer Vorbereitungsphase analysiert und im Interviewleitfaden aufbereitet. Das Vorgehen entspricht der Gegenstandsorientierung, da sich die konkrete Gestaltung des Befragungsverfahrens sich auf einen konkreten Gegenstand bezieht (vgl. Mayring 2002, 68f), in diesem Fall auf politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung, die das Bildungsangebot fokussiert. Durch die Analyse ergeben sich einzelne Komplexe bestehend aus thematisch zusammengehörigen Fragen, die als Kategorien bezeichnet werden. Diese Kategorien lassen sich im Interviewleitfaden in eine logische Reihenfolge bringen und Vorschläge für eine Einstiegsfrage formulieren (vgl. Witzel 2000, o.S.).

Bei den Fragen im Interview lassen sich drei Kategorien finden: Sondierungsfragen zum Einstieg in das Thema, Leitfadenfragen zur Erörterung der wesentlichen Fragestellung sowie Ad-Hoc-Fragen zur Aufrechterhaltung des spontanen Gesprächsfluss und zur Rückführung auf die Ausgangsproblematik (vgl. Witzel 2000, o.S.; Mayring 2002, 70f). Diese Einteilung unterstützt die Gestaltung einer vertrauensvollen Atmosphäre; des Weiteren trägt sie dazu bei, das Gespräch auf das Forschungsinteresse zurückzulenken. Die Interviewerin bleibt dabei stets konzentriert auf das Forschungsinteresse, um möglichst viele entsprechende Inhalte von den Teilnehmerinnen zu erfragen (vgl. Friebertshäuser 1997, 380). Zusätzlich zu den inhaltlichen Fragen werden Nachfragen und Spiegelungen genutzt (vgl. ebd.; Witzel 2000, o.S.), aber auch Widersprüche oder Unklarheiten angesprochen (vgl. Friebertshäuser 1997, 380; Witzel 2000, o.S.).

Die Beantwortung der Fragen erfolgt ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten, so dass ein freies Berichten möglich ist. Gleichzeitig wird mit dem strukturierten Vorgehen des Interviewleitfadens die Problemzentriertheit beibehalten. Durch die offene Strukturierung findet die subjektive Perspektive der Befragten ihren Ausdruck; individuelle Deutungsweisen können formuliert werden (vgl. Mayring 2002, 68f). Die Teilnehmerinnen fungieren somit als Expertinnen für sich und ihre individuellen Lebensbedingungen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 11f). Anschluss findet der Leitgedanke auch in der partizipativen Forschung, wenn

„die Menschen, die an ihr teilhaben, im Mittelpunkt – ihre Perspektiven, ihre Lernprozesse und ihre individuelle und kollektive (Selbst-) Befähigung [stehen, Anm. K.K.-G.]. Partizipative Forschung ist damit nie ein rein akademisches Unterfangen, sondern immer ein Gemeinschaftsprojekt mit nichtwissenschaftlichen, gesellschaftlichen Akteuren“ (von Unger 2014, 2).

Partizipative Forschung erhält neben der Bedeutung für das Leben der Teilnehmerinnen gesamtgesellschaftliche Wichtigkeit, da sie für eine stärker an Lebensrealitäten orientierte Ausrichtung von Forschungsprojekten eintritt.

Ebenfalls werden Bedingungen der konkreten Interviewsituation thematisiert und hinsichtlich ihrer Wirkungsweise auf den Gesprächsverlauf festgehalten (vgl. Mayring 2002, 68). Ein Gespräch über die Rahmenbedingungen der Befragung kann

auflockernd und beruhigend auf die Befragten wirken sowie eine größere Vertrautheit zwischen Interviewerin und Teilnehmerin erreichen (vgl. ebd., 114). Vor Beginn des Bildungsangebots erfolgt mit dem ersten Interview ein Kennenlernen, das Berührungsängste und Unsicherheiten abbauen soll. Dabei wird das Forschungsvorhaben offen gelegt, indem Forschungshypothese und beabsichtigter Erkenntnisgewinn benannt werden. Diese Offenheit hilft, eine möglichst gleichberechtigte Gesprächsatmosphäre zu schaffen (vgl. Witzel 2000, o.S.; Mayring 2002, 69). Neben dem Nutzen für die Forscherin profitieren auch die Befragten von dem Interview, wenn die neuen Erkenntnisse in das eigene Leben integriert werden können (vgl. Mayring 2002, 68f).

Vor der Durchführung der Interviews ist es sinnvoll, in einer „Pilotphase“ (ebd., 69) Probeinterviews durchzuführen, wobei sich sowohl die Konzeption des Interviewleitfadens überprüfen und die Fähigkeiten der Interviewerin schulen lassen. Fragen, die missverständlich oder nicht zielführend scheinen, werden nach der Pilotphase überarbeitet (vgl. Friebertshäuser 1997, 376). Nach der erfolgreichen Überarbeitung des Interviewleitfadens erfolgt die Interviewdurchführung, die für die Teilnehmerinnen eine neue und ungewohnte Situation darstellt, wenn sie mittels Interview und Fragebogen zu den eigenen Erfahrungen und Erwartungen befragt werden. Wichtig ist es, im Rahmen einleitender Worte eine Klärung, was in dem Interview passiert (vgl. Witzel 2000, o.S.) sowie die Möglichkeit aufzuzeigen, das Interview zu unterbrechen, wenn eine Pause benötigt wird.

Im Kontext dieser Arbeit dient das Interview der Erhebung des Kenntnisstands der Teilnehmerinnen zu politischer Teilhabe. Die Feststellung des Kenntnisstands vor Beginn des Bildungsangebots verschafft der Kursleiterin einen Überblick über den Wissensstand der Teilnehmerinnen, der in der Konzeption des Bildungsangebots Berücksichtigung findet, indem versucht wird, fehlendes Wissen zu vermitteln. Zusätzlich erhalten die Befragten die Möglichkeit, eigene Wünsche an das Bildungsangebot zu formulieren.

Die Befragung nach Beendigung des Bildungsangebots hat das Ziel, das Bildungsangebot zu bewerten und mögliche Einstellungsänderungen der

Teilnehmerinnen zu erheben, wobei eine Einstellungsänderung als Zeichen für die Wirksamkeit des Bildungsangebots interpretiert werden kann. Die Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews sollen in die Modifizierung des Bildungsangebots einfließen.

9.2. Entwicklung des Interviewleitfadens

Das Interview orientiert sich an dem Interviewleitfaden, der durch seine offene Gestaltung individuellen Raum für die Interviewerin lässt (vgl. Gläser/Laudel 2010, 142). Ebenso hilft der Interviewleitfaden sich fortlaufend auf das Forschungsinteresse zu konzentrieren und eine daran orientierte Befragung der Teilnehmerinnen durchzuführen (vgl. ebd.). Die Abfolge der Fragen lässt sich spontan in Abhängigkeit zum Gesprächsverlauf verändern. Die Formulierung der Fragen orientiert sich an dem Alltag der Teilnehmerinnen, so dass die Fragen verständlich sind (vgl. ebd.). Eine Orientierung am Alltag der Teilnehmerinnen beinhaltet eine Berücksichtigung institutionalisierter Lebensbedingungen wie z.B. das Leben in Wohneinrichtungen mit vorgegebenen Regeln, sowie die Formulierung der Fragen in einer für die Teilnehmerinnen mit geistiger Behinderung verständlichen Struktur, die in pretests zu erproben sind (vgl. Schäfers 2009, 225f). Bei der Befragung der Teilnehmerinnen sind die Fragen stetig erneut abzufragen und keine Generalisierung aufgrund bisher erhobener Antworten vorzunehmen, so nur noch nach Bestätigung einer Vorannahme gesucht wird (vgl. Gläser/Laudel 2010, 143). Der Leitfaden lenkt von suggestiven Fragen ab, wodurch die Beeinflussung durch die Interviewerin reduziert wird. Gleichzeitig steht der Leitfaden für eine ideale Befragungssituation, der in der Praxis von Abweichungen gekennzeichnet ist (vgl. ebd.).

Der Aufbau des Interviewleitfadens berücksichtigt zunächst die Analyse des konkreten Gegenstandes und die Formulierung einer zu Grunde liegenden Fragestellung (vgl. Mayring 2002, 69). Vor der Verwendung des Interviewleitfadens werden alle Fragen, Formulierungen und Intentionen im Rahmen eines pretests mit potentiellen Befragten überprüft (vgl. Mayring 2002, 69; Gläser/Laudel 2010, 149), um zu klären, ob die Inhalte und Formulierungen verständlich sind.

Die Befragung ist in drei Teile gegliedert: Das Interview beginnt mit einleitenden Worten, die das Forschungsvorhaben darstellen, um mögliche Berührungsängste der Befragten abzubauen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 144). Die Befragten werden über die Anonymität der Befragung aufgeklärt, so dass Ängste vor einer Veröffentlichung ihrer Aussagen genommen werden. Zudem wird die Notwendigkeit der Audioaufnahme des Interviews erklärt (vgl. ebd.). Mit Einstiegsfragen zu Rahmenbedingungen wie Name und Alter bietet sich den Teilnehmerinnen ein aufgelockerter Einstieg in die Befragung und eine angenehme Gesprächssituation (vgl. ebd., 148). Die Erhebung struktureller Daten wie Name, Alter und Wohnform bietet einen kurzen Einblick in die Lebensbedingungen der Befragten. Falls es Unklarheiten bei der Beantwortung der Einstiegsfragen gibt, wird zur Ergänzung das Betreuungspersonal gefragt.

Das Kernstück des Interviews stellen die Fragen des zweiten, mittleren Befragungsteils dar, dessen Umfang abhängig von der vorher kalkulierten Befragungszeit gestaltet ist (vgl. ebd., 144). Zur einfacheren Orientierung der Interviewerin im Leitfaden während der Befragung ist dieser übersichtlich zu gestalten, so dass auch die vorgegebene Befragungszeit eingehalten wird (vgl. ebd.). Der festgelegte zeitliche Umfang des Interviews ist der Aufmerksamkeitsleistung der Befragten entsprechend kurz zu gestalten, da Menschen mit geistiger Behinderung eine geringere Konzentrationsfähigkeit als Menschen ohne Behinderung aufweisen können (vgl. Theunissen 2003, 72). Inhaltlich fokussiert der mittlere Befragungsteil Fragen zur allgemeinen und individuellen politischen Teilhabe der Befragten, eine Verbindung zum Bildungsangebot wird somit deutlich. Vor Beginn des Bildungsangebots werden Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen mit Politik erfragt, die der Anpassung des Bildungsangebots an das Wissen und die Kompetenzen der Teilnehmerinnen dienen. Die Teilnehmerinnen formulieren bei Bedarf zusätzlich Erwartungen, die ebenso in die Planung des Ablaufs einbezogen werden. Zusätzlich werden Unterstützungsbedarfe, z.B. durch Angehörige oder Betreuungspersonal, erfragt, um benötigte Assistenzleistungen während des Bildungsangebots einplanen zu können.

Erst im dritten und letzten Interviewteil werden kontroverse Fragen gestellt, da sich entsprechende Fragen auf die Atmosphäre zwischen Befragter und Interviewerin negativ auswirken können (vgl. Gläser/Laudel 2010, 149). Zusätzlich werden im letzten Interviewteil Fragen nach zukünftigen Vorhaben oder Verhaltensänderungen gestellt, so dass die Teilnehmerinnen gebeten werden zu benennen, wie sie zukünftig politische Teilhabe in ihrem individuellen Lebensentwurf umsetzen möchten. Die Teilnehmerinnen werden zudem nach einer Einschätzung gefragt, wie sich politische Teilhabe für alle Frauen mit geistiger Behinderung zukünftig verändern könnte. Fragen nach einer möglichen zukünftigen politischen Teilhabe lassen sich in den ersten und zweiten Interviews stellen, so dass im oder nach dem zweiten Interview die Aussagen einander gegenübergestellt werden, um sie bezüglich einer realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten zu vergleichen. Abgeschlossen wird das Interview mit einer angenehmen Frage, „also weder besonders schwierig noch heikel“ (ebd., 148), die dafür sorgt, dass das Interview in angenehmer Erinnerung für die befragte Person bleibt.

Für eine höhere Vergleichbarkeit der Interviews untereinander werden nur verbal kommunizierende Frauen mit geistiger Behinderung befragt, die am Bildungsangebot teilnehmen. Dieses Vorgehen ist hinsichtlich seiner exkludierenden Wirkung gegenüber nicht verbal kommunizierenden Frauen mit geistiger Behinderung zu kritisieren, bietet aber für eine weitere Durchführung des Bildungsangebots einen Anknüpfungspunkt zur Erweiterung der möglichen Teilnehmerinnengruppe, so dass auch nicht verbal kommunizierende Frauen mit geistiger Behinderung inkludiert werden.

Die in den Interviews gestellten Fragen orientieren sich am Befragungszeitpunkt, während in den ersten Interviews vor Beginn des Bildungsangebots grundlegende Fragen zum Politikverständnis an die Teilnehmerinnen gerichtet werden, erfolgen in den zweiten Interviews nach Abschluss des Bildungsangebots Fragen zur Bewertung der vermittelten Bildungsinhalte. Die Teilnehmerinnen nehmen Einschätzungen zur Nützlichkeit der entsprechenden Bildungsinhalte für ihre alltägliche Partizipation vor und bewerten ihre Partizipationsmöglichkeiten nach dem Erwerb weiteren, politischen Wissens neu. Die Fragen nach individueller geplanter politischer

Teilhabe bietet den Teilnehmerinnen die Gelegenheit ihre individuelle politische Teilhabeplanung weiter zu konkretisieren.

9.3. Methodik zur Auswertung der Interviews

Mit Hilfe der Auswertung der Interviews lassen sich zentrale Aussagen über die Wirkung des Bildungsangebots hervorheben und der Wissensstand der Teilnehmerinnen erfassen. Bereits vor Erhebung der Daten wird die Entscheidung für eine Auswertungsmethode getroffen, um die Befragungsmethodik darauf abzustimmen (vgl. Friebertshäuser 1997, 372).

Die Auswertung der problemzentrierten Interviews erfolgt mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Inhaltsanalyse ist eine „primär kommunikationswissenschaftliche Technik, die in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts in den USA zur Analyse der sich entfaltenden Massenmedien (...) entwickelt wurde“ (Mayring 2002, 114). Während der Fokus stärker auf quantitativen Auswertungen lag, entstand als Konsequenz die qualitative Inhaltsanalyse, die die Vorteile der systematischen Technik der quantitativen Inhaltsanalyse nutzt, aber keine Quantifizierungsversuche unternimmt (vgl. ebd.).

Zugleich entsteht durch ein qualitatives Erhebungsinstrument eine Datenmenge, die hinsichtlich ihrer tatsächlichen Nützlichkeit reduziert werden muss (vgl. Gläser/Laudel 2010, 43). Die Reduktion parallel zur Auswertung dient dazu, das Wesentliche des Forschungsvorhabens hervorzuheben. Im Mittelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse stehen kontextuale Bedeutungen von Textbestandteilen und latente Sinnstrukturen in den Aussagen der Befragten. Besondere Betonung erleben dabei markante Einzelfälle, die in ihrer Besonderheit für sich stehen. Ebenso lenkt die qualitative Inhaltsanalyse den Blick auf Aussagen, die nicht explizit im Text formuliert, sondern indirekt entnommen wurden (vgl. Mayring 2002, 114).

Bevor aus den Ergebnissen Implikationen abgeleitet werden, wird der konkrete Analysegegenstand formuliert sowie die theoretische Grundlagen und sowie die zentralen Fragestellungen umrissen. Die entsprechenden Daten werden aus der Datenmenge herausgelöst, um sie als „Rohdaten“ (Gläser/Laudel 2010, 199) zu verwenden, nach vorgegebenen Kriterien aufzubereiten und auszuwerten (vgl. ebd.).

Die qualitative Inhaltsanalyse weist drei potentielle Ausrichtungen auf, diese sind „Zusammenfassung“, „Explikation“ und „Strukturierung“ (Mayring 2002, 115). Während die Explikation die erhobenen Daten durch zusätzliches Material verständlicher darstellen möchte, versucht die Strukturierung nach einem zuvor benannten Ordnungsprinzip einen „Querschnitt“ (ebd.) durch das Material zu ziehen (vgl. ebd.). Die Zusammenfassung wiederum unternimmt den Versuch, das Material zu reduzieren und dabei den grundlegenden Sinn beizubehalten (vgl. ebd.).

In dem vorliegenden Forschungsvorhaben wird die Zusammenfassung verwendet, da sie das erhobene Material reduziert, aber gleichzeitig wesentliche Aussagen über die Inhalte herausstellt; der Zusammenhang zwischen den einzelnen Aussagen der Interviewten wird jedoch beibehalten. Ein Kategoriensystem lässt sich für die Zusammenfassung entwickeln, dass sich an konkreten Daten orientiert und somit ein System der induktiven Kategorienbildung darstellt. Kategorien werden systematisch abgeleitet aus den vorliegenden Daten mit dem Versuch, aus individuellen Aussagen allgemein gültige Kategorien abzuleiten (vgl. ebd.).

Die Entwicklung der Kategorien erfolgt anhand eines vorstrukturierten Ablaufs, indem zunächst „Gegenstand und Ziel der Analyse“ (ebd., 116) festgelegt werden, mit Hilfe derer das selektive Vorgehen bei der Kategorienbildung begründet wird (vgl. ebd.). Das „Selektionskriterium“ (ebd., 115) wird deduktiv entwickelt, d.h. es wird aufgrund allgemeiner Erkenntnisse festgelegt, wie Kategorien definiert werden (vgl. ebd., 115f). Anhand der Vorüberlegungen wird das transkribierte Material durchgegangen, um Kategorien zu formulieren und passende Textstellen zu extrahieren, dabei werden zusammenpassende Textpassagen mittels Subsumption einer Kategorie zugeordnet; bei fehlender Übereinstimmung werden neue Kategorien gebildet (vgl. ebd., 116f). Der Titel der Kategorie entspricht möglichst der entsprechenden Textstelle, um die Verbindung zu betonen (vgl. ebd., 115ff). Falls eine Textstelle entdeckt wird, die einer allgemeinen Kategorie zuzuordnen ist, sich aber nicht unter eine der spezifischen Kategorien einordnen lässt, wird eine neue Unterkategorie verfasst. Die Zuordnung selbst basiert auf der individuellen Herangehens- und Forschungsweise der Forschenden, da die Zuordnung bereits interpretative Tendenzen enthält (vgl. Diegmann 2013, 201). Somit verbindet die qualitative Inhaltsanalyse theoretische Vorüberlegungen und Forschungshypothese

mit konkreten Daten, um Aussagen über Zusammenhänge und Abhängigkeiten unter individuellen Gegebenheiten zu treffen.

Nachdem ein Teil des Textes auf eine Zuordnung zu vorliegenden Kategorien überprüft wurde, werden die Kategorien überarbeitet. Die Passung wird so kontrolliert und Überschneidungen werden vermieden. Während Mayring die Überarbeitung nach ca. 10-50% des Interviewmaterials vorschlägt (vgl. ebd.), plädieren Gläser und Laudel für mindestens 50% (vgl. Gläser/Laudel 2010, 199), um verbindliche Aussagen über die Gültigkeit des Kategoriensystems treffen zu können. Der entsprechende Zeitpunkt der Überarbeitung bleibt demnach strittig. Falls Änderungen im Kategoriensystem entstehen, da Kategorien zusammengefasst oder verändert werden, muss das komplette Interviewmaterial erneut geprüft werden, um festzustellen, ob die Kategorien noch zu den zugeordneten Inhalten passen. Die Anzahl der erneuten Materialdurchgänge verlängert sich mit jeder neuen Korrektur des Kategoriensystems; sobald keine Änderungen mehr vorgenommen werden, ist die Materialdurchsicht abgeschlossen (vgl. Mayring 2002, 117f). Zum Abschluss erfolgt eine Interpretation des Interviewmaterials, die Bezug zum theoretischen Hintergrund nimmt oder durch Zuordnung von Textstellen zu Kategorien quantitative Aussagen trifft (vgl. ebd.). Durch das Zusammenfassen zusammengehöriger Textstellen wird der Umfang der Datenmenge reduziert und die jeweiligen Implikationen der Aussagen werden deutlicher (vgl. Gläser/Laudel 2010, 229). Das interpretative Auswertungsverfahren lässt mehr Raum für individuelle Gewichtungen, die nicht zugunsten statistischer Werte weichen (vgl. Diekmann 2013, 197).

Die Interpretation der Ergebnisse orientiert sich an der zentralen Fragestellung, wobei Teilnehmerinnen durch den narrativen Charakter der offenen Fragen unter Umständen auch von anderen Erfahrungen und Einstellungen berichten, die nicht thematisch relevant sind. Sie werden aber ebenfalls hinsichtlich ihrer Bedeutung ausgewertet, da es Befragten nicht stets präsent ist, wie sehr sie durch etwas beeinflusst werden. Eine Schilderung alltäglicher Begebenheiten kann dabei ein detailliertes Bild über die (politische) Mitwirkung im sozialen Umfeld der Befragten widerspiegeln. Textstellen lassen sich zu Kategorien in der quantitativen Auswertung

zuordnen und geben Hinweise zu individuellen Kausalzusammenhängen (spiegeln die eigene Perspektive wider) oder zur kollektiven Bedeutung bestimmter Inhalte (stellen einen allgemeinen Kausalzusammenhang dar) (vgl. ebd., 247f).

Neben der Überprüfung der Wirkung des Bildungsangebots auf die individuelle politische Teilhabe werden aus den abgegebenen Bewertungen der Teilnehmerinnen Hinweise zur Modifikation des Bildungsangebots abgeleitet. Die modifizierte Fassung wird bereitgestellt, um die Vermittlung politischer Teilhabe für Frauen mit geistiger Behinderung auszuweiten. Mit Hilfe der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse ist die Forschung „fokussiert auf den praktischen Nutzen“ (von Unger 2014, 23) und verortet „in der Praxis helfender Professionen“ (ebd.).

9.4. Gütekriterien qualitativer Forschung

Wissenschaftliche Forschung unterliegt Gütekriterien, die sich zwischen quantitativer und qualitativer Forschung unterscheiden, da die Kriterien im Zusammenhang zu den eingesetzten Methoden stehen (vgl. Mayring 2002, 140f). Für die qualitative Forschung lassen sich sechs Kriterien benennen:

Die **Verfahrensdokumentation** stellt sicher, dass die eingesetzten Methoden und Verfahren dokumentiert werden, so dass eine Nachvollziehbarkeit des Erhebungsprozesses gegeben ist (vgl. ebd., 144f).

Die **argumentative Interpretationsabsicherung** gewährleistet eine durch Argumente dargelegte Interpretation der erhobenen Ergebnisse. Die Interpretation bedarf einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Quellen, um sich schlüssig darzustellen (vgl. ebd., 145).

Die Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes lässt sich im Voraus nur teilweise bestimmen, die **Regelgeleitetheit** sorgt dafür, dass geplante Erhebungsschritte modifizierbar sind, das Forschungsziel und – vorhaben aber nicht aus dem Fokus gerät (vgl. ebd., 145f).

Die **Nähe zum Gegenstand** betont die Bedeutung von Forschung im ‚Feld‘, d.h. dem gewohnten Umfeld der zu beforschenden Personengruppe. Dadurch gelingt es, die Lebensbedingungen der Personengruppe wahrzunehmen und ein „offenes, gleichberechtigtes Verhältnis“ (ebd., 146) zu erzielen.

Die auf den erhobenen Ergebnissen basierende Interpretation lässt sich in Auseinandersetzung mit den zu beforschenden Individuen überprüfen, indem die **kommunikative Validierung** angewendet wird. Im Gespräch werden Erkenntnisse diskutiert und die unterschiedlichen Perspektiven einbezogen (vgl. ebd., 147).

Abschließend bietet die **Triangulation** durch eine wiederholte Analyse der Ergebnisse anhand verschiedener Theorien die Möglichkeit, „für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden“ (ebd.).

Das Einhalten der Gütekriterien gewährleistet einen validen Forschungsprozess, da die dargelegten Ergebnisse unter standardisierten Bedingungen erhoben und im Prozess der Auswertung überprüft werden. Das Befolgen der Gütekriterien stellt demnach eine Handlungsanleitung für die forschende Person dar, der es zu folgen gilt, wenn Implikationen auf Grundlage verlässlich erhobener Daten zu formulieren sind.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wird der Versuch unternommen, die skizzierten Gütekriterien umzusetzen und entsprechend geprüfte Aussagen über die Wirkung des Bildungsangebots auf die Teilnehmerinnen herauszustellen.

10. Datenerhebung im Kontext des Bildungsangebots zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung

Forschung im Kontext von Heil- und Sonderpädagogik verfolgt seit den 1960ern „das Ziel, die Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung in allen Lebensbereichen (...) zu verbessern“ (Janz/Terfloth 2009, 12), indem Menschen mit geistiger Behinderung als Personengruppe ‚erforscht‘ werden. Dahingegen bezieht die partizipative Forschung Menschen mit geistiger Behinderung aktiv in den Forschungsprozess ein und versteht diesen mit einer Bedeutung für die Personengruppe, so dass Forschungsergebnisse einen Nutzen für sie beinhalten (vgl. Schuppener 2009, 312).

Die Zusammenarbeit von Menschen mit und ohne Behinderung in einem entsprechenden Forschungsprozess bedarf verstärkter Reflexion aller Forschungsvorgänge, um den Interessen aller Beteiligten gerecht zu werden (vgl. Janz/Terfloth 2009, 13). Die Wahrnehmung ihrer Interessen zeigt den beteiligten Menschen mit geistiger Behinderung auf, dass sie in ihrer Authentizität adressiert werden und sich selbstbestimmt in den Forschungsprozess einbringen, wodurch Forschung anhand von subjektiv formulierten Einschätzungen der Personengruppe ermöglicht wird, so dass „*validere Antworten*“ (Schuppener 2009, 313; Hervorhebung im Original) der Personengruppe erhoben werden.

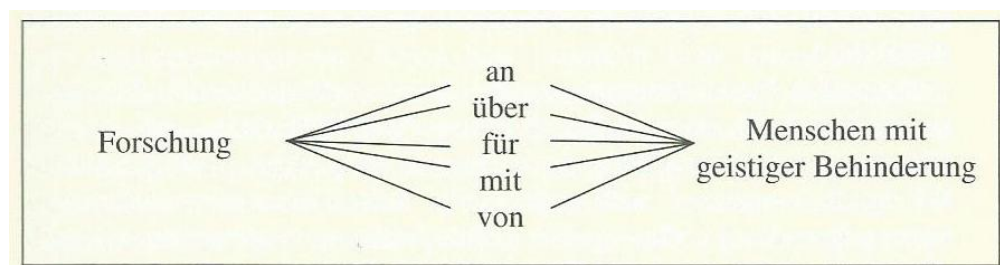


Abb. 3 Perspektiven der Forschung bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung (Janz/Terfloth 2009, 13)

An dem Forschungsvorhaben zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung waren Frauen mit geistiger Behinderung beteiligt, indem sie in Interviews vor Beginn und nach Abschluss des Bildungsangebots um ihre Einschätzungen und Bewertung des Bildungsangebots gebeten wurden. Mit Hilfe ihrer Aussagen wurden die zuvor angestellten Vermutungen über Beeinflussungen von politischer Teilhabe durch verschiedene Faktoren, als Dimensionen zu verstehen, konkretisiert. Die Dimensionen sind je nach Komplexität der Variable (hier: der Einfluss politischer Teilhabe auf Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung) in zeitliche und Sachdimensionen aufzuteilen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 79f). Variablen hingegen repräsentieren „veränderliche Aspekte der sozialen Realität“ (ebd., 79) und stehen im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens, das auf einem hypothetischen Modell zur Orientierung des Forschungsprozesses beruht. Mit der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten lässt sich dieses Modell abschließend ausdifferenzieren und mögliche Zusammenhänge darstellen (vgl. ebd., 78).

Im Mittelpunkt des Vorhabens steht die Variable der politischen Teilhabe als Instrument zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung. Auf politische Teilhabe wiederum wirken verschiedene Sachdimensionen ein, die sich in externe und interne Einflussfaktoren einteilen lassen.

Gemäß den Forschungsfragen, die der Arbeit zugrunde liegen, wird angenommen, dass diese das Selbstbild der Teilnehmerinnen, die (realistische) Einschätzung eigener Kompetenzen, die Akzeptanz politischer Partizipation durch das soziale Umfeld (z.B. Familie, Betreuungskräfte), die barrierefreie Gestaltung von Angeboten zur politischen Teilhabe, die regionale Verfügbarkeit entsprechender Angebote und letztendlich die subjektive Wahrnehmung einschränkender Lebensbedingungen für Frauen mit geistiger Behinderung durch die Teilnehmerinnen umfassen.

Externen Einfluss üben Gesellschaft und Umfeld auf Frauen mit geistiger Behinderung aus, indem sie durch gesellschaftliche Beurteilungen das **Selbstbild** von Menschen mit geistiger Behinderung beeinflussen können, wodurch sich aber

nicht pauschal eine negative Prägung des Selbstbildes einstellt (vgl. Schuppener 2005, 111).

Als weitere externe Sachdimensionen werden **Gestaltung und Verfügbarkeit von Bildungsangeboten zur politischen Teilhabe** angenommen, da eine Bekanntheit entsprechender Angebote wie auch eine vorhandene Barrierefreiheit in der Zugänglichkeit politische Partizipation wahrscheinlicher machen. Dieses Bereitstellen von entsprechenden Angeboten wird in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz politischer Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung durch das soziale Umfeld vermutet, indem es ideelle und materielle Unterstützung offeriert.

Eine intern wirkende Sachdimension ist die **realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen** zur politischen Teilhabe, verbunden mit der positiven Prägung des Selbstbildes, um damit zu einer positiven Identitätsentwicklung beizutragen (vgl. Schuppener 2005, 80). Die **Wahrnehmung einschränkender Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung** führt wiederum dazu, Strategien zur Verbesserung der Lebensbedingungen zu suchen; eine solche Strategie kann politische Teilhabe sein (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 9).

Das Ausmaß der Einflussfaktoren auf die **Wahrnehmung politischer Teilhabe als Mittel zur Verbesserung der Lebensbedingungen** lässt sich erst am Ende des Forschungsprozesses bestimmen, wobei individuelle Gewichtungen zwischen den Aussagen der Teilnehmerinnen vorliegen werden. Die Ausgangsvariable im Forschungsprozess, politische Teilhabe als Beitrag zu verbesserten Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung, ist im „biographischen Handlungsspielraum“ (Gläser/Laudel 2010, 88) zu verorten, d.h. dem individuellen Bereich, der politischer Teilhabe im Spannungsfeld zu einschränkenden Lebensbedingungen betrachtet. Die Wirkung von politischer Teilhabe auf einschränkende Lebensbedingungen ist abhängig von der subjektiven Bedeutung, die die Teilnehmerinnen politischer Teilhabe im Kontext von Lebensbedingungen zuweisen.



Abb. 4 Vermutete Einflussfaktoren auf politische Teilhabe zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung

10.1. Interviews mit den Teilnehmerinnen des Bildungsangebots

Die Teilnehmerinnen des Bildungsangebots wurden vor Beginn und nach Abschluss des Bildungsangebots durch die Verfasserin der vorliegenden Arbeit, die gleichermaßen die Leiterin des Bildungsangebots war, mittels Interviews befragt. Die Befragung orientierte sich an dem dargelegten Interviewleitfaden und erfolgte einzeln, wobei die Interviews mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend zur weiteren Bearbeitung transkribiert wurden. Während der Befragung

erstellte die Interviewerin kein umfassendes Protokoll, um den Blickkontakt zur jeweiligen Befragten aufrechtzuerhalten.

Vor der Durchführung der ersten Interviews erfolgte ein pretest, die sogenannte „Pilotphase“ (Mayring 2002, 69), als Überprüfung des konzipierten Interviewleitfadens, um anschließend den Interviewleitfaden einer Überarbeitung zu unterziehen (vgl. Friebertshäuser 1997, 376). Der pretest wurde drei Tage vor Erhebung der ersten Interviews absolviert, indem zwei Frauen mit geistiger Behinderung befragt wurden, die in der gleichen WfbM wie die Teilnehmerinnen beschäftigt waren. Sie nannten vielfach Parteien als Ausdruck von Politik, auch wurde Angela Merkel als zentrale Figur benannt. Mit dem pretest wurden Hinweise zu missverständlichen Fragen oder Formulierungen erhoben, so dass der Interviewleitfaden dahingehend überarbeitet wurde, so dass Redundanzen reduziert und Fragenformulierungen eindeutiger wurden. Zusätzlich stellte der pretest eine Schulung für die Interviewerin dar, um in den ersten Interviews mit den Teilnehmerinnen angemessener auf deren Bedürfnisse einzugehen (vgl. Mayring 2002, 69).

Die ersten Interviews wurden bei vier der fünf Teilnehmerinnen zwei Tage vor Beginn des Bildungsangebots erhoben, während die fünfte Teilnehmerin, A, an dem Tag fehlte und erst unmittelbar vor Beginn der ersten Einheit befragt werden konnte. Die Befragungsorte waren ein Gruppen- und ein Pausenraum der WfbM, die den Teilnehmerinnen bekannt waren. Die Interviews dauerten von 7 Minuten und 13 Sekunden bis zu 17 Minuten und 15 Sekunden.

Die zweiten Interviews mit den Teilnehmerinnen erfolgten zwei Wochen nach Abschluss des Bildungsangebots; nacheinander wurden alle fünf Teilnehmerinnen im Besprechungsraum der Sozialdienstleitung befragt, der ebenfalls allen Teilnehmerinnen bekannt war. Das kürzeste Interview umfasste 5 Minuten und 42 Sekunden, das längste dauerte 10 Minuten und 57 Sekunden an.

Auffällig zeigt sich die geringe zeitliche Dauer der Einzelinterviews, die sich im Vergleich von den ersten zu den zweiten Interviews noch weiter reduzierte. Die Ursache für diese kurzen Redebeiträge bleibt unklar, es lassen sich Vermutungen für mögliche Gründe anstellen.

Der eingesetzte Interviewleitfaden wurde aus Perspektive einer Forscherin ohne Behinderung konzipiert, um im Sinne des Fremdverstehens Daten zu erheben und auszuwerten (vgl. Pixa-Kettner/Bargfrede/Blanken 1996, 24). Das Bewusstsein für die ‚Fremdheit‘ der befragten Teilnehmerinnen, als Frauen mit einem aufgrund von Stigmatisierungsprozessen grundlegend unterschiedlichen Lebensverlauf im Vergleich zu dem Lebensverlauf von Frauen ohne Behinderung, bedarf einer stets bewussten Reflexion sich unterscheidender Wirklichkeitskonstruktionen, um die Teilnehmerinnen zu verstehen (vgl. Eberwein 1987, 11). Die Einnahme ebenjener Perspektive ist für Menschen ohne entsprechende Behinderungserfahrungen komplex und beruht auf dem „Erfassen einer anderen Lebenswelt“ (ebd., 14), um normative Wertungen zu unterlassen und Lebensbedingungen nicht zu generalisieren.

Es wurde der Versuch unternommen, diesem Spannungsfeld gerecht zu werden und Frauen mit geistiger Behinderung auf ihre Lebensrealität bezogene Fragen zu stellen.

Die Antworten der Teilnehmerinnen auf die entsprechenden Fragen fielen faktisch kurz aus, waren stark auf die gestellten Fragen bezogen und führten diese nicht assoziativ fort. Eine weitere Erklärung dafür stellt das erst in der Befragung stattgefundene Einbeziehen der Teilnehmerinnen dar, da sie demnach keine Mitsprache in der grundlegenden Konzeption des Forschungsprozesses und des Bildungsangebots hatten (vgl. Schuppener 2009, 313f).

Es werden folgende mögliche Deutungsmuster für die kurzen Antworten der Teilnehmerinnen angenommen:

- 1) Die Teilnehmerinnen verstanden die gestellten Fragen nicht (vgl. Schäfers 2009, 214);
- 2) die Teilnehmerinnen wussten keine Antworten auf die gestellten Fragen, da ihnen die notwendigen kognitiven Kompetenzen fehlten (vgl. ebd., 223);
- 3) die Teilnehmerinnen konnten die Fragen nicht beantworten, da die Implikationen des Bildungsangebots auf ihren Lebensverlauf noch nicht einzuschätzen waren, da das grundlegende strukturelle Problem der geringen politischen Teilhabe der Personengruppe von ihnen noch nicht erkannt wurde (im Sinne der Problemorientierung, vgl. Detjen 2007, 329; Reinhardt 2012, 93);

- 4) die Teilnehmerinnen waren eine solche Einzelsprache nicht gewohnt und schwiegen, um u.a. ihr Umfeld zu schützen, insofern dieses einschränkend und fremdbestimmend auftritt (vgl. Römisch 2011, 77); und
- 5) die durch das Bildungsangebot angestoßenen Wandlungsprozesse innerhalb der Teilnehmerinnen lassen sich (noch) nicht nach außen zeigen und dementsprechend nicht in Antworten verbalisieren; die Teilnehmerinnen fühlen sich dementsprechend noch nicht zur Handlung im Kontext der Handlungsorientierung bereit (vgl. Detjen 2007, 334; Reinhardt 2012, 95).

Jede der fünf möglichen Interpretationen bietet eine Erklärung für die Gestaltung der Antworten. Im Vergleich der ersten und zweiten Interviews besteht ebenfalls die Möglichkeit, einen Erkenntniszugewinn der Teilnehmerinnen durch das Bildungsangebot anzunehmen.

Eine Einstellungsänderung ist nicht ausschließlich auf das Bildungsangebot zurückzuführen, da die Teilnehmerinnen während der Dauer des Bildungsangebots weiteren, alltäglichen Einflüssen u.a. des Umfelds und der Medien ausgesetzt waren.

10.2. Darstellung der Ergebnisse der ersten Interviews

Die Antworten der Teilnehmerinnen spiegeln vielfältige Erfahrungen, Meinungen und Prioritäten wider, die den verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden. Die Transkription der Interviews folgte nach vorgegebenen Regeln. Es wurde wörtlich transkribiert, Dialekte und Wortverschleifungen wurden weitgehend ins Hochdeutsche übertragen (vgl. Dresing/Pehl 2013, 21), um ein besseres Verständnis zu gewähren. Da bei den Interviews die „inhaltlich-thematische Ebene“ (Mayring 2002, 91) im Vordergrund stand, ist eine wortgetreue Darstellung nicht notwendig. Wortdopplungen und abgebrochene Worte wurden in der Darstellung ausgelassen, außer sie trugen zur Verdeutlichung der Intention bei. Mit Hilfe von Interpunktion wurden Sinneinheiten gebildet, durch Punkte in Klammern Pausen dargestellt (vgl. Dresing/Pehl 2013, 21f). Die Pausen wurden mit der Sekundenzahl in Klammern angegeben, wenn sie länger als drei Sekunden andauerten (vgl. ebd., 23).

„Verständnissignale“ (ebd., 22) wurden nicht angeführt (z.B. ähm), außer es ist die einzige Antwort, die auf die gestellte Frage erfolgte (vgl. ebd.). Jede Person erhielt in den Transkripten einen Absatz für ihren Redebeitrag, dazwischen befinden sich leere Zeilen. Unverständliche Aussagen wurden mit der Abkürzung „(unv.)“ (ebd.) und dem Grund dafür gekennzeichnet, während emotionale Reaktionen wie Lachen oder Seufzen in Klammern angegeben wurden (vgl. ebd.). Die Interviewerin wird durch ein ‚I‘ gekennzeichnet, die Teilnehmerinnen bekommen die Buchstaben A-E zugeordnet (die Zuordnung findet sich in Kapitel 8.2.1.).

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in einer Matrix für sämtliche Kategorien und alle Teilnehmerinnen, so dass sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Antworten der Teilnehmerinnen deutlicher darstellen lassen. Die Antworten der Teilnehmerinnen wurden paraphrasiert.

Die Einteilung der Kategorien erfolgte orientiert am Interviewleitfaden und entspricht den Fragenkomplexen in den Interviews.

Tab. 2 Ergebnisse der ersten Interviews

Kategorie	A	B	C	D	E
Verständnis von Politik	<p>Parteien kommen zusammen und sprechen über tagespolitisches Geschehen (z.B. Attentate).</p> <p>Es gibt Politik in den Bundesländern, aber auch weltweite Anlässe haben Einfluss auf die Gespräche (z.B. in Afrika).</p> <p>In der WfbM macht der Werkstatttratt Politik. Den Werkstatttratt können die Mitarbeitenden bei Konflikten und Problemen ansprechen (z.B. Beleidigung, sexuelle Belästigung).</p>	<p>Das Wort Politik ist bekannt (vielleicht aus dem Fernsehen). Inhalte sind jedoch unklar. Auf Nachfrage wird eingeräumt, dass auf Regeln zu achten zur Politik gehört.</p> <p>B weiß nicht, ob es Politik in der WfbM gibt.</p>	<p>Politik ist mit Parteien verknüpft.</p> <p>C weiß nicht, ob es Politik in der WfbM gibt.</p>	<p>Politik bedeutet, dass Menschen miteinander reden. Diese Gespräche sieht man im Fernsehen.</p> <p>In der WfbM gibt es Politik. D weiß aber nicht, wie sich die Ausgestaltung darstellt.</p>	<p>Zur Politik gehören Politiker_innen, die im Fernsehen zu sehen sind.</p> <p>E weiß nicht, ob es Politik in der WfbM gibt.</p>

An Politik teilhabende Personen	Politik wird von Politiker_innen wie Angela Merkel gemacht. Sie haben einen Beruf, der sie zur politischen Teilhabe qualifiziert. Andere Menschen benötigen eine Umschulung, um mitzumachen.	Es ist B unklar, wer an Politik teilhaben kann. Allerdings bejaht sie, dass sie an Politik teilhaben kann. Das nötige Wissen dafür fehlt ihr jedoch.	Es ist C unklar, wer an Politik teilhaben kann. C nimmt an, dass sie an Politik teilhaben kann, hat dies allerdings noch nie getan.	D befindet, dass nur ein Teil der Menschen politisch teilhaben kann. D verneint, dass sie politisch teilhaben kann, da sie sich mit Politik nicht auskennt.	E nimmt an, dass alle Menschen politisch teilhaben können. E weiß nicht, ob sie politisch teilhaben kann.
	Zudem findet Politik in Berlin statt, die Anreise ist somit weit. A befindet, dass sie eher nicht an Politik teilhaben kann.	Für Frauen ist politische Teilhabe einfach, während sie für Männer schwer ist. Einen Grund dafür kennt B nicht.	Politische Teilhabe ist manchmal für Frauen und manchmal für Männer schwerer. Einen Grund dafür kennt C nicht.	Politisch teilzuhaben ist für Frauen und Männer gleich schwer.	E weiß keine Antwort auf die Frage.
Ge-schlechts-spezifische Probleme bei politischer Teilhabe	Politisch teilzuhaben ist für Frauen und Männer gleich schwer.				

Probleme im Ausüben politischer Teilhabe	Fehlendes Wissen über die jeweiligen Inhalte erschwert das Ausüben politischer Teilhabe. Zusätzlich erschweren fehlende Erfahrungen politische Teilhabe.	Es gibt keine Probleme.	C hat keine Erfahrungen mit politischer Teilhabe und kennt deshalb keine möglichen Probleme.	Probleme in der politischen Teilhabe entstehen für Menschen, die nicht lesen und schreiben können.	E weiß keine Antwort auf die Frage.
Wissenslücken im Bereich Politik	A interessiert sich für die Anzahl der Mitglieder der großen Parteien.	B äußert das Interesse an einem Praktikum außerhalb der WfbM.	C möchte mehr über Parteien und den Euro erfahren.	D weiß nicht, was alles zur Politik gehört und kann deshalb keine Antwort geben.	E weiß keine Antwort auf die Frage.
Wünsche an das Bildungsangebot	A wünscht sich eine gute Arbeitsatmosphäre mit Unterstützung durch Teilnehmerinnen, Assistentin und Kursleiterin sowie genügend Zeit und Geduld zum Bearbeiten von Arbeitsaufträgen.	B wünscht sich ein Praktikum außerhalb der WfbM.	C wünscht sich, dass die anderen Teilnehmerinnen nett sind.	D möchte mehr Erfahrungen im Bereich Politik sammeln.	E lässt sich vom Bildungsangebot überraschen und hat keine Wünsche.

Verbes- serung nach dem Bildungs- angebot	<p>A fühlt sich von stressigen Arbeitssituationen in die Enge getrieben und wünscht sich einen ruhigen und freundlichen Umgang im Bildungsangebot, so dass sie keine Beleidigungen gegenüber anderen äußert.</p>	<p>B kennt keinen Bereich, in dem sie sich verbessern möchte.</p>	<p>C weiß noch nicht, in welchem Bereich sie sich verbessern möchte.</p>	<p>D möchte üben, mehr aus sich herauszugehen und sich mehr zutrauen.</p>	<p>E weiß noch nicht, in welchem Bereich sie sich verbessern möchte.</p>
	<p>Betreuungskräfte können Informationen zu Parteien und der Beteiligung daran weitergeben. Die Inhalte des Bildungsangebots scheinen A verständlich, so dass für deren Umsetzung keine Unterstützung nötig sei.</p>	<p>B stimmt zu, dass ihr Betreuungskräfte helfen können. Die gesetzliche Betreuerin von B übernimmt viele Aufgaben für sie.</p>	<p>C stimmt zu, dass ihr Betreuungskräfte helfen können.</p>	<p>D stimmt zu, dass ihr Betreuungskräfte helfen können. Sie können mittels Computer Informationen recherchieren.</p>	<p>E vermutet, dass ihr Betreuungskräfte helfen können.</p>
Hilfe durch Betreu- ungskräfte					

Fragen / offene Beiträge	A hat keine Fragen. Sie fühlt sich gut und ist gespannt auf das Bildungsangebot.	B hat keine Fragen. Sie wünscht sich ein Praktikum außerhalb der WfbM in einem Supermarkt.	C hat keine Fragen.	D hat keine Fragen. Sie hat erst direkt vor dem Interview von dem Bildungsangebot erfahren und konnte sich keine Gedanken im Voraus machen.	E fragt nach den Rahmenbe- dingungen des Bildungsangebots, nach Uhrzeit und Ort.
Bewertung des Interviews	A bewertet das Interview als „super“.	B bewertet das Interview als „ok“.	C bewertet das Interview als „gut“.	D bewertet das Interview als „gut“, auch wenn sie sowas noch nicht gemacht hat.	E bewertet das Interview als „gut“.

Die zentrale Frage nach dem Verständnis von Politik stand am Beginn der Befragung. Die Teilnehmerinnen antworteten, dass Parteien (zwei Nennungen), reden (zwei Nennungen), Politiker_innen (eine Nennung) und auf Regeln achten (eine Nennung) dazu gehören. A machte ergänzende Ausführungen, indem sie Politik in einen Bundeslandbezug (*„über irgendwelche Sachen, die es hier in Hessen gibt“* VA, Zeilen 45f) und später weltweiten Bezug zum tagespolitischen Geschehen stellte (*„irgendein Attentat in einem Land, vielleicht in Afrika“* VA, Zeile 47). Auf die Frage, ob es Politik an ihrem Arbeitsplatz, in der WfbM, gäbe, wussten B, C und E keine Antwort. D stimmte der Frage zu, wusste aber keine weiteren Details, während A den Werkstatttrat mit exemplarischen Aufgaben ansprach (*„Gespräche mit dem Werkstatttrat, wo wir Sachen ansagen können. Wenn uns einer angefasst hat oder verbal beschimpft hat“* VA, Zeilen 56f).

Nach der inhaltlichen Deutung von Politik wurden die Teilnehmerinnen nach Personen befragt, die politisch teilhaben können. Während B und C keine Antwort darauf wussten, befand D, dass ein Teil der Menschen teilhaben könne und E nahm an, dass alle Menschen teilhaben dürfen. A nannte Politiker_innen als zur politischen Teilhabe berechtigt. Gefragt danach, ob die Teilnehmerinnen politisch teilhaben dürfen, bejahten B und C die Frage, während E keine Antwort auf die Frage wusste. A und D verneinten die Partizipation und führten als Gründe dafür fehlendes politisches Wissen und die fehlende berufliche Eignung sowie Berlin als Ort des politischen Geschehens an (*„weil man muss ja vielleicht für diese Politiksache auch einen Beruf machen“* VA, Zeilen 71f; *„Und dann musst du auch immer nach Berlin fahren, um da in dieses Bundesgebäude zu fahren“* VA, Zeilen 73f).

Der Einschätzung zur politischen Beteiligung folgte die Aufforderung, eine geschlechtsspezifische Differenzierung in Zugangsmöglichkeiten zu dieser Beteiligung vorzunehmen und entsprechende Probleme zu benennen. A und D konstatierten, dass es für Frauen und Männer gleich schwer ist, während B befand, dass es Männer schwerer haben. C stellte fest, dass es Frauen wie Männer manchmal schwerer hätten und E wusste keine Antwort auf die Frage. Es fällt auf, dass keine Teilnehmerin einen Grund für ihre Einschätzung angab.

Zusätzlich wurden die Teilnehmerinnen nach allgemeinen Problemen in der Umsetzung politischer Teilhabe befragt. D nannte fehlende Kulturtechniken und A fehlendes politisches Wissen als Probleme, während C und E keine Antwort wussten, C gab an, dass es damit zusammenhänge, dass sie bislang nicht politisch teilgehabt habe. B sagte, dass es keine Probleme gäbe.

Trotz der Tatsache, dass nur zwei mögliche Probleme benannt wurden, sind sich alle Teilnehmerinnen einig, dass Betreuungskräfte sie in der Umsetzung politischer Teilhabe unterstützen können. A führte an, dass Betreuungskräfte über Wissen zu Parteien verfügen und D verstand deren Zugang zu einem Computer als Möglichkeit, Informationen zu Politik einzuholen. Zusätzlich führte A an, dass sie, nachdem sie sich einen Überblick über die Inhalte des Bildungsangebots verschaffte, keine weitere Hilfe zur Umsetzung der Inhalte benötige. B ergänzte, dass sie entsprechende Unterstützung durch ihre gesetzliche Betreuerin bekäme (*„Ich habe eine Betreuerin, die [Name der gesetzlichen Betreuerin]. Die macht das alles für mich“* VB, Zeilen 104f).

Die Teilnehmerinnen wurden ebenfalls zur Anpassung der Inhalte an ihren Wünschen nach Themenvorschlägen befragt. A und C interessierten sich für Parteien, E wusste keine Antwort. D führte an, dass sie kein Thema wüsste, da ihr nicht klar wäre, welche Themen zu Politik gehörten. B nannte den Wunsch, ein Praktikum außerhalb der WfbM zu absolvieren; dieser Wunsch stand in keinem Zusammenhang zum Bildungsangebot.

Ergänzend wurden die Erwartungen der Teilnehmerinnen an das Bildungsangebot erhoben. D erwartete einen Zugewinn an Erfahrungen im Umgang mit Politik, E hatte keine Erwartungen und wollte sich von dem Bildungsangebot überraschen lassen, während B weiterhin den Wunsch äußerte, ein Praktikum außerhalb der WfbM zu machen. C erwartete nette Teilnehmerinnen und A erhoffte sich eine ruhige Arbeitsatmosphäre, Unterstützung durch die anderen Teilnehmerinnen und genug Zeit zur Bearbeitung von Arbeitsaufträgen.

Daran anschließend wurden die Teilnehmerinnen nach Verbesserungswünschen innerhalb der eigenen Kompetenzen gefragt. B antwortete, dass es da nichts gäbe, C und E wussten keine Antwort. D wünschte sich, mehr aus sich herauszugehen und sich mehr zuzutrauen, während A in Ruhe im Kurs arbeiten und nicht in die Enge getrieben werden wollte (*„wenn mich einer in die Enge treibt, dann fange ich auch mal an verbal mit bösen Wörtern zu werden. Und das will ich halt gegenüber meiner Gruppe jetzt auch nicht irgendwie zumuten, weil wir wollen auch eine ruhige und gute Atmosphäre untereinander“* VA, Zeilen 118ff).

Abschließend wurden die Teilnehmerinnen aufgefordert, offene Fragen und Aspekte zu benennen, die bisher nicht thematisiert wurden. A, B, C und D hatten keine Fragen oder Anmerkungen, E fragte nach Uhrzeit und Veranstaltungsort des Bildungsangebots. Zuletzt wurden die Teilnehmerinnen um eine Bewertung der Interviews gebeten, alle Teilnehmerinnen äußerten eine positive Bewertung.

10.3. Darstellung der Ergebnisse des zweiten Interviews

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt wie beim ersten Interview in einer gemeinsamen Matrix für alle Kategorien und Teilnehmerinnen. Die angeführten Aussagen wurden ebenfalls paraphrasiert. Die Einteilung der Kategorien erfolgte auch hierbei orientiert am Interviewleitfaden und den Fragenkomplexen in den Interviews.

Während die Teilnehmerinnen und die Kursleiterin sich in den ersten Interviews noch siezten, wurde sich im Bildungsangebot einvernehmlich auf das Duzen geeinigt, so dass sich dieses auch in den zweiten Interviews wiederfindet.

Tab. 3 Ergebnisse der zweiten Interviews

Kategorie	A	B	C	D	E
Bewertung des Bildungsangebots	A bewertet das Bildungsangebot als positiv und interessant und merkt an, dass sie viel über Politik gelernt hat.	B bewertet das Bildungsangebot als gut.	C steht dem Bildungsangebot zwiegespalten gegenüber, da sie von persönlichen Sorgen abgelenkt war.	D bewertet das Bildungsangebot als schön und eine Abwechslung zum Alltag. Sie würde gerne wieder an einem ähnlichen Angebot teilnehmen.	E bewertet das Bildungsangebot als gut.
Verständnis von Politik	Politik bedeutet, dass viele Menschen zusammen kommen und über Ereignisse sprechen, die in der Welt passieren. Zur Politik gehören Wahlen, bei denen verschiedene Parteien gewählt werden. Wahlen finden im Nahraum statt, z.B. werden Bürgermeister_innen gewählt. Zu Wahlen gehören Wahlzettel und Wahlurnen,	Zur Politik gehören Wahlen. Auf Nachfrage fällt B der Werkstatttratt als politisches Gremium in der WfbM ein.	Zur Politik gehört das 25. Jubiläum des Berliner Mauerfalls. Auf Nachfrage fällt C der Werkstatttratt als politisches Gremium in der WfbM ein.	Politik bedeutet, dass viele Menschen zusammen kommen und miteinander sprechen. Ein Menschenrecht ist das Recht auf Freiheit. In der WfbM gibt es den Werkstatttratt als politisches Gremium.	E weiß keine Antwort auf die Frage. Auf Nachfrage fällt ihr der Werkstatttratt als politisches Gremium in der WfbM ein.

An Politik teilhabende Personen	<p>Angela Merkel kann gewählt werden.</p> <p>Es gibt den Werkstatttat, den man bei Problemen und Wünschen ansprechen kann.</p>				
<p>A nimmt an, dass die Teilnehmerinnen und sie politisch teilhaben können, wenn sie sich in einer Politikgruppe zusammenschließen.</p> <p>Nicht teilhaben können Menschen, die nicht sprechen oder gehörlos sind, da die Übernahme offizieller Ämter so nicht möglich erscheint.</p> <p>A sagt, dass sie politisch teilhaben kann.</p>	<p>A nimmt an, dass die Teilnehmerinnen und sie politisch teilhaben können, wenn sie sich in einer Politikgruppe zusammenschließen.</p> <p>Nicht teilhaben können Menschen, die nicht sprechen oder gehörlos sind, da die Übernahme offizieller Ämter so nicht möglich erscheint.</p> <p>A sagt, dass sie politisch teilhaben kann.</p>	<p>An Politik können alle Menschen teilhaben.</p> <p>B nimmt an, dass sie politisch teilhaben kann.</p>	<p>C befindet, dass viele, aber nicht alle Menschen an Politik teilhaben können.</p> <p>Engagieren können sich Menschen in Parteien.</p> <p>C weiß nicht, ob sie politisch teilhaben kann.</p>	<p>An Politik können alle Menschen teilhaben.</p> <p>D sagt, dass sie politisch teilhaben kann.</p>	<p>An Politik können alle Menschen teilhaben.</p> <p>E sagt, dass sie politisch teilhaben kann.</p>

Ge- schlechts- spezifische Probleme bei politischer Teilhabe	Männer haben es schwerer politisch teilzuhaben, da Frauen durch den Schulungskurs mehr Informationen erhalten.	Es ist für Frauen und Männer gleich schwer, politisch teilzuhaben.	Es ist für Männer schwerer, politisch teilzuhaben. Einen Grund dafür kennt C nicht.	Es ist für Männer schwerer, politisch teilzuhaben, da sie über entsprechende Inhalte politischer Teilhabe nachdenken müssen.	Es ist für Männer schwerer, politisch teilzuhaben. Einen Grund dafür kennt E nicht.
Erleichi- terung politischer Teilhabe	Der Zugang zu Informationen über tagespolitisches Geschehen in der Welt erleichtert die politische Teilhabe.	B weiß keine Antwort auf die Frage.	Das Gespräch mit und über Parteien erleichtert die politische Teilhabe.	D weiß keine Antwort auf die Frage.	Es würde politische Teilhabe erleichtern, wenn sich alle Menschen vertragen würden.
Hilfe bei politischer Teilhabe nach dem Bildungs- angebot	Betreuungskräfte können durch das Angebot eines weiteren Kurses zur politischen Teilhabe, in dem vertiefter über Politik gesprochen wird, Unterstützung bieten. A wünscht sich Unter- stützung, um Erfahrungen in einem anderen Arbeitsfeld in	Betreuungskräfte können z.B. bei Problemen in der WfbM helfen.	C weiß keine Antwort auf die Frage.	Betreuungskräfte können z.B. beim Lesen und Schreiben helfen.	Betreuungskräfte können z.B. durch das Bereitstellen von Plakaten helfen.

	der WfbM zu sammeln, das ihr Spaß bereitet und in dem sie konzentriert arbeitet.				
Wissenslücken im Bereich Politik	A sind keine fehlenden Inhalte bekannt, da alles Wesentliche besprochen wurde. Zudem nutzt A die Internetrecherche und vorhandene Broschüren zur weiteren Information über Politik.	B möchte nichts mehr über Politik wissen.	C weiß keine Antwort auf die Frage.	D weiß keine Antwort auf die Frage.	E antwortet nicht.
Verbesserung nach dem Bildungsangebot	A arbeitet konzentrierter und ausdauernder.	B weiß keine Antwort auf die Frage.	C hat mit ihrer Mutter über die Inhalte gesprochen und ihr die Arbeitsmappe gezeigt. C würde das Bildungsangebot gerne fortsetzen.	D gibt an, nach dem Bildungsangebot mehr über die Aufgaben des Werkstatttrats zu wissen.	E weiß keine Antwort auf die Frage.

Fragen / Rückmeldungen zum Bildungsangebot oder Interview	A bewertet das Interview positiv. Das Bildungsangebot hat ihr gut gefallen, sie fand die Gruppe nett und hat den anderen Teilnehmerinnen geholfen. A wiederholt die erlernten Inhalte eigenständig mit Hilfe ihrer Arbeitsmappe.	B bewertet das Interview als gut.	C hat nichts mehr zu ergänzen.	D hat das Bildungsangebot gefallen und sie möchte gerne ein ähnliches Bildungsangebot besuchen. D hätte im Bildungsangebot gerne mehr gelesen, zudem befand sie einige Methoden als zu schwer.	Das Bildungsangebot hat E gefallen und ihr Spaß bereitet.
---	---	-----------------------------------	--------------------------------	---	---

Die Interviews nach Abschluss des Bildungsangebots begannen mit der Frage nach dem Befinden der Teilnehmerinnen, alle Teilnehmerinnen entgegneten, dass es ihnen gut gehe.

Als nächstes wurden die Teilnehmerinnen gebeten, eine Bewertung des Bildungsangebots zu formulieren. A, B, D und E bewerteten das Bildungsangebot positiv, C gab an, durch persönliche Probleme abgelenkt gewesen zu sein, so dass sie keine differenzierte Bewertung vornehmen könne. A bekundete, dass es interessant und lehrreich gewesen wäre. D beurteilte das Bildungsangebot als schön und abwechslungsreich, zugleich teilte sie ihr Interesse an einem weiteren Bildungsangebot mit (*„könnte auch irgendwann mal wieder stattfinden“* ND, Zeile 23).

Zum inhaltlichen Einstieg wurden die Teilnehmerinnen erneut gefragt, was Politik ist. Während E keine Antwort wusste, nannte B Wahlen und C das 25. Jubiläum des Berliner Mauerfalls. D beschrieb Politik als das Zusammenkommen von Menschen, die im Dialog miteinander sind, während A ergänzte, dass über Geschehnisse in der Welt gesprochen werden würde. Diese Teilnehmerin nannte noch weitere Aspekte, die für sie mit Politik zusammenhängen, *„in der Politik wählt man auch. Das sind verschiedene Parteien, die dann gewählt werden, oder wo Bürgermeister gewählt werden. Dann haben wir geredet, dass es einen Werkstatttrat gibt, mit dem man über Probleme sprechen kann, wenn irgendwas ist oder so. Und Wünsche äußern kann man da und dann haben wir noch einen Film über das Wählen geguckt. Da gibt es dann so eine Wahlurne.“* (NA, Zeilen 28ff).

Befragt nach den individuellen Zugangsmöglichkeiten zu Politik gaben A, B, D und E an, politisch teilhaben zu können, während C sich darüber unsicher war. Politische Teilhabe ist nach B, D und E für alle Menschen möglich, während A und C annahmen, dass es nur für bestimmte Menschen bzw. Gruppen möglich sei. Einschränkende Gründe führte A an (*„ich denke mal bestimmt, die Leute, die nicht sprechen können, die gehörlos sind, die können nicht sagen, sie sind jetzt die offizielle Bürgermeisterin von [nennt Ort in der Nähe] oder sowas“* NA, Zeilen 44ff).

Befragt nach geschlechtsspezifischen Schwierigkeiten bei der Teilhabe an politischen Prozessen gaben A, C, D und E an, dass es für Männer schwerer sei, Politik zu machen, nur B konstatierte, dass es für Frauen und Männer gleich schwer sei. Während C und E keine Gründe für die Feststellung kannten, begründete A die Unterschiede mit dem Vorwissen der Frauen aus dem Bildungsangebot und D sagte, dass Männer mehr nachdenken müssten, um politisch teilzuhaben.

Anschließend wurden die Teilnehmerinnen gebeten, Hinweise zu geben, was politische Teilhabe erleichtern würde. E empfahl einen harmonischen und friedvollen Umgang miteinander, A riet, sich mit tagespolitischem Geschehen in der Welt auseinanderzusetzen. C befand Gespräche mit und über Parteien als hilfreich, B und D wussten keine Antwort auf die Frage.

Unterstützung bei der Umsetzung politischer Teilhabe durch Betreuungskräfte befürworteten alle Teilnehmerinnen bis auf C, die keine Antwort auf die Frage wusste. Hinsichtlich der möglichen Unterstützung wurden das Anfertigen von Plakaten, die Unterstützung beim Lesen und Schreiben, die Durchführung eines weiteren Kurses und intensive Gespräche über Politik sowie die Ansprechbarkeit der Betreuungskräfte bei Problemen für die Teilnehmerinnen genannt. A führte zusätzlich an, dass sie die Arbeit in einer anderen Gruppe in der WfbM ausprobieren möchte und dafür Hilfe benötige.

Fehlende Inhalte und Wissenslücken wurden von den Teilnehmerinnen verneint. A merkte an, dass alles wesentliche im Bildungsangebot besprochen wurde und sie bei Bedarf weitere Informationen selbst recherchieren würde.

In Anschluss daran wurden die Teilnehmerinnen um eine Einschätzung hinsichtlich der durch das Bildungsangebot eingetretenen Verbesserung in ihren Kompetenzen gebeten; B und E wussten auf die Frage keine Antwort. A gab an, dass es ihr gelungen wäre, konzentrierter an ihrer Arbeit zu bleiben. C bedauerte das Ende des Bildungsangebots und D entgegnete, dass sie nun besser über den Werkstatttat informiert wäre.

Abschließend bewerteten A, D und E das Bildungsangebot als positiv, B meldete zurück, dass sie das Interview gut fand. C hatte keine Fragen oder Beiträge. A ergänzte, dass sie die Gruppe nett fand und die Inhalte selbstständig wiederhole. D führte an, dass sie gerne einen weiteren ähnlichen Kurs besuchen möchte, zudem bemängelte sie, dass nicht genug gelesen wurde und ihr einige Arbeitsaufträge zu schwer gewesen wären.

10.4. Interpretation und Deutung der Ergebnisse

Die in den Interviews erhobenen Daten dienen als Ergebnisse des Forschungsvorhabens zur Interpretation der Wirkung des Bildungsangebots. Durch die zeitlich unterscheidbaren Erhebungszeitpunkte zwischen den ersten und zweiten Interviews entsteht ein Bild über die möglichen Implikationen des Bildungsangebots auf die Einstellungen der Teilnehmerinnen.

In den gesamten Forschungsprozess wurden Perspektiven von Teilnehmerinnen mit geistiger Behinderung, der Assistentin und der Kursleiterin einbezogen, während bei den Interviews der Fokus ausschließlich auf der Perspektive der Teilnehmerinnen lag, welcher versuchte, Inhalte und Einschätzungen, die für sie „*subjektiv bedeutsam*“ (Schuppener 2009, 305; Hervorhebung im Original) sind, herauszustellen.

Im Sinne der Handlungsforschung wurde der Versuch unternommen, Problemstellungen der heil- und sonderpädagogischen Praxis (= einschränkende Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung) durch das Forschungsvorhaben (= Bildungsangebot und Interviews) zu verändern (vgl. Markowetz 2009, 281). Die Verbindung von Theorie und Praxis im Forschungsvorhaben impliziert demnach eine Relevanz für Frauen mit geistiger Behinderung, indem fremdbestimmende Strukturen durch politische Teilhabe beeinflusst werden und sich zukünftig in selbstbestimmte Lebensverläufe transformieren. Dieses Vorhaben lässt sich ebenfalls anhand des Forschungsdesigns verdeutlichen: Die Interviews orientierten sich an politischer Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung (Problemorientierung), die durch das konzipierte

Bildungsangebot beeinflusst werden soll (Gegenstandsorientierung), während in den verschiedenen Interaktionen innerhalb der Interviews und des Bildungsangebots Informationen über Barrieren und fördernde Faktoren gewonnen wurden (Prozessorientierung) (vgl. Friebertshäuser 1997, 379; Mayring 2002, 68).

Im ersten Interview verfügten die Teilnehmerinnen über ein **Grundverständnis von Politik**, das Politik als kommunikativ, zur Achtung von Regeln konzipiert, bezogen auf Politiker_innen und Parteien sowie in einem globalen Bezug gekennzeichnet, versteht. Politische Teilhabe im beruflichen Umfeld, im Werkstattatrat in der WfbM, kannte nur A. Bestimmend schienen reine Funktionszuschreibungen und die Wirkung von Medien zur Vermittlung politischer Prozesse zu sein: *„Ich sage mal Politiker oder so. (...) Im Fernsehen habe ich die schon mal gesehen“* (VE, Zeilen 39-42).

E begreift Politik als eine Funktion, die einige Menschen - fern von ihrem eigenen Lebensalltag („im Fernsehen“) - übernehmen. Durch diese Zuschreibung einer Tätigkeit bleibt unklar, inwiefern andere Menschen, u.a. E selbst, die keine Politiker_innen sind, politisch teilhaben können. Diese Aussage zeigt, trotz ihres faktisch kurzen Umfangs, eine zentrale Hürde auf, die Menschen mit geistiger Behinderung in der Identitätsentwicklung begegnet. Die Zuschreibung einer geistigen Behinderung wird in Zusammenhang mit einem Nicht-Können gestellt, so dass es nicht vorstellbar erscheint, selbst eine solche Funktion zu übernehmen. Wenn Identität aber als „Form von Individualität“ (Schuppener 2009, 306) aufgefasst wird, die durch Begegnungen mit anderen Individuen und in Handlungen ausdifferenziert wird, ist es denkbar, dass Menschen mit geistiger Behinderung politische Ämter übernehmen und in den entsprechenden Interaktionen zu Politiker_innen werden.

Die Wahrnehmung von Politik über das Medium Fernsehen findet sich auch in aktuellen Erhebungen zum Politikverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Behinderung wieder (vgl. JFF o.J., o.S.) und scheint demnach ein für die Generation typisches Verwenden von Medien zu sein.

Nach Abschluss des Bildungsangebots gaben alle Teilnehmerinnen – zum Teil erst auf Nachfrage - den Werkstattatrat als zugehörig zur Politik an. Das grundlegende Verständnis von Politik veränderte sich dahingehend, dass ein tagesaktuelles

Geschehen (die Feierlichkeiten zum 25. Jahrestag des Mauerfalls) und Inhalte aus dem Bildungsangebot (Wahlen und das Grundrecht Freiheit) einbezogen wurden.

„In der Politik wählt man auch. Das sind verschiedene Parteien, die dann gewählt werden, oder wo Bürgermeister gewählt werden. Dann haben wir geredet, dass es einen Werkstatttrat gibt, mit dem man über Probleme sprechen kann, wenn irgendwas ist oder so. Und Wünsche äußern kann man da und dann haben wir noch einen Film über das Wählen geguckt. Da gibt es dann so eine Wahlurne“ (NA, Zeilen 28-32)

A zeigt mit ihrer Aussage, dass ihr viele Fachbegriffe zur politischen Teilhabe bekannt sind (z.B. Parteien, Bürgermeister, Wahlurne) und sie differenziert zwischen verschiedenen Wahlen. Gleichsam stellt sie unmittelbar wieder einen Bezug zu ihrem direkten Umfeld her, indem sie den Werkstatttrat anspricht und dessen Aufgabenfelder umreißt. Es wird nicht nur sein Charakter als Instanz zur Entgegennahme von Beschwerden sondern auch sein konstruktiver Einfluss auf die Gestaltung des Arbeitsumfelds dargelegt (Probleme vs. Wünsche).

A scheint abstraktere Zusammenhänge im politischen Kontext zu verstehen, enthält sich aber jeder persönlichen Wertung. Gerade diese sachliche Darstellung von politischen Zusammenhängen lässt sich ebenfalls – wie die Aussage von E – in den Kontext der Identitätsentwicklung und einer defizitorientierten Sichtweise von Menschen mit geistiger Behinderung stellen. Die Darbietung des eigenen Wissens wirkt jeglicher Zuschreibung kognitiver Einschränkungen entgegen und die eigene Identität wird nicht (mehr) in Frage gestellt (vgl. Schuppener 2009, 306f). Zusätzlich lässt sich im Vergleich der Antworten der ersten und der zweiten Interviews eine weitere Veränderung feststellen, indem in den zweiten Interviews der Werkstatt als Gremium zur politischen Vertretung von allen Teilnehmerinnen genannt wird. Politische Teilhabe als Element zur Gestaltung der direkten Umwelt, wie z.B. dem Arbeitsplatz scheint allen Teilnehmerinnen bewusst zu sein.

Die Teilnehmerinnen wurden in beiden Interviews gefragt, wer **an Politik teilhaben** könne. Während vor dem Bildungsangebot nur E sagte, dass alle Menschen politisch teilhaben dürften, waren nach Abschluss des Bildungsangebots B, D und E davon überzeugt. Insgesamt lässt sich dadurch erkennen, dass mehr Teilnehmerinnen ihr Wissen über die allgemeine Partizipationsberechtigung verändert haben. Ein Grund für die Verneinung der subjektiven Teilhabemöglichkeiten, der bei mehreren

Teilnehmerinnen zu finden war, schien das fehlende politische Wissen zu sein: *„Ich denke mal, eher weniger, weil man muss ja vielleicht für diese Politiksache auch einen Beruf machen, um von der Arbeit her halt eine Umschulung machen auf Politik und so. Und dann musst du auch immer nach Berlin fahren, um da in dieses Bundesgebäude zu fahren“* (VA, Zeilen 71-74).

Politik wird als berufliche Tätigkeit gesehen, die nur bestimmten, speziell geschulten Menschen offen steht. Die Berührungsängste und die Angst, nicht genug zur politischen Teilhabe zu wissen, scheinen hoch zu sein. Dem entsprechen auch Erkenntnisse, die in einer Studie zu Jugendlichen und ihrem Verhältnis zu Politik erhoben wurden (vgl. Burdewick 2003)¹. Politische Inhalte werden nicht verstanden und darauffolgend die eigene politische Kompetenz gering eingeschätzt (vgl. ebd., 95).

Zugleich herrscht bei A die Vorstellung vor, dass Politik fern von ihrem Alltag in Berlin stattfindet. Politische Teilhabe ist demnach für sie inhaltlich und nun auch räumlich nicht erreichbar, ebenso verorten Jugendliche Politik als etwas Fernes mit unklarer räumlicher Verortung (vgl. ebd.).

Im zweiten Interview, wieder gefragt, ob sie politisch teilhaben könne, führt A dieses Mal aus, *„ich denke mal, dass ich bestimmt in der Politik mitmachen kann. Wenn es dann eine Möglichkeit gibt, in der Politik mitzumachen“* (NA, Zeilen 48f). Politische Teilhabe erachtet sie nun als für sie möglich, sie ist berechtigt, teilzuhaben, auch ohne einschlägige, ‚politische Berufsausbildung‘. Die tatsächliche Teilhabe bleibt ihr jedoch weiterhin unklar und sie sucht nach einer Möglichkeit zur Partizipation. Diese Unsicherheit hinsichtlich politischer Partizipation lässt sich einerseits auf fehlendes Wissen über politische Teilhabeformen zurückführen (vgl. Burdewick 2003, 95), andererseits mit Diskrepanzen in der Entwicklung eines Selbstkonzepts begründen, da die Zuschreibung eines positiven Selbstwerts zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit beiträgt (vgl. Schuppener 2005, 80). Erst wenn das Individuum sich selbst positiv betrachtet und sich z.B. ihr_sein Wissen über politische Teilhabe bewusst macht, scheint Partizipation möglich.

¹ Die Studie von Burdewick lässt sich als Vergleich heranziehen, da die Teilnehmerinnen durch ihr junges Erwachsenenalter und die geistige Behinderung Ähnlichkeiten zu Jugendlichen ohne Behinderung aufweisen.

Politische Partizipation wurde geschlechtsspezifisch betrachtet, indem die Teilnehmerinnen um eine Einschätzung gebeten wurden, ob für Frauen oder Männer politische Teilhabe schwerer sei. Grundlage der Frage war das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Verständnis einer Ungleichbehandlung von Frauen und Männer. Gefragt danach, **ob es Frauen oder Männer schwerer haben, politisch teilzuhaben**, traf vor dem Bildungsangebot nur B eine differenzierende Aussage, indem sie befand, dass es Männer schwerer hätten, einen Grund für die Einschätzung kannte sie nicht. Nach Abschluss des Bildungsangebots waren A, C, D und E der Meinung, dass es Männer schwerer hätten. Als Gründe wurden die bessere Informiertheit von Frauen, u.a. durch das Bildungsangebot, angeführt. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Lebensbedingungen, wie in Kapitel 3 dargelegt, wurden von den Teilnehmerinnen in den Interviews nicht benannt. Ein entsprechendes Bewusstsein für die (noch) erfolgenden Ungleichbehandlungen zwischen Frauen und Männern in der Gesellschaft schien nicht vorhanden zu sein. Lediglich das Bildungsangebot wurde als Unterschied wahrgenommen, *„schwieriger ist das für die Männer, weil die kennen sich mit Politik noch gar nicht so aus wie die Frauen (...) Ich weiß ja nicht, ob es nochmal eine Möglichkeit gibt, wo dann die Männer daran teilnehmen können“* (NA, Zeilen 53f; 57f).

Männer werden von A als benachteiligt betrachtet, da sie das Bildungsangebot zur politischen Teilhabe nicht absolvierten und ihnen dementsprechend Wissen über politische Zusammenhänge fehlt. A nimmt mit ihrer Aussage eine Differenzierung vor: Sie verdeutlicht ihr Bewusstsein für eine prinzipielle Unterscheidung zwischen Frauen und Männern (Frauen als Teilnehmerinnen des Bildungsangebots, Männer als ‚Nicht-Teilnehmer‘); zudem beschreibt sie – indirekt – das Bildungsangebot als Mittel zur Befähigung zur politischen Teilhabe (Frauen haben keine oder weniger Probleme bei der politischen Teilhabe, da sie das Bildungsangebot absolviert haben); und letztendlich formuliert sie einen Bedarf von Männern hinsichtlich eines solchen Bildungsangebots. Diese positive Bewertung des Bildungsangebots steht im Widerspruch zu ihrer eigenen Ratlosigkeit, ob und wie sie politisch teilhaben kann. Es wird damit deutlich, dass A das Zutrauen in ihre eigenen Kompetenzen fehlt und sie Unterstützung in der Entwicklung eines positiven Selbstwerts fehlt. Besonders für Menschen mit geistiger Behinderung stellt diese Entwicklung eine große Herausforderung dar, wenn entsprechende Unterstützung des Umfelds fehlt. Neben

der persönlichen Qualifizierung zur politischen Teilhabe scheint die gesellschaftliche Einstellungsänderung gegenüber den Fähigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung großen Einfluss auf die tatsächliche politische Partizipation zu haben.

Nach konkreten Problemen, die politische Teilhabe erschweren oder verhindern, wurden die Teilnehmerinnen ebenfalls gefragt. Als allgemeine **Probleme in der Umsetzung politischer Teilhabe** wurden im ersten Interview fehlende Kulturtechniken und fehlendes politisches Wissen angesehen, während in den zweiten Interviews die Kenntnis des tagespolitischen Weltgeschehens, die Kommunikation mit und über Parteien und ein gutes Vertrauen untereinander als **Erleichterung der politischen Teilhabe** verstanden wurden.

Es zeigt sich, dass sich im Verlauf des Bildungsangebots bezüglich des fehlenden politischen Wissens Einstellungsänderungen ergeben haben, indem Strategien zur Erweiterung des politischen Wissens (die Auseinandersetzung mit Tagespolitik und Parteien) benannt werden. Einem anderen Ansatz folgte E, indem sie als Erleichterung vorschlug: *„Vielleicht, dass sich alle vertragen“* (NE, Zeile 59). E scheint bewusst zu sein, dass politische Konflikte auf Uneinigkeiten zwischen den beteiligten Personen/Gruppen beruhen können, und fordert das Erreichen von Frieden als ideale Erleichterung politischer Teilhabe.

Eine weitere Möglichkeit der Erleichterung politischer Teilhabe stellt die **Unterstützung durch Betreuungskräfte** dar, die sowohl im ersten wie auch im zweiten Interview alle Teilnehmerinnen (im abschließenden Interview gab C an, noch keine Antwort darauf zu wissen) bejahten. Die Möglichkeiten zur Unterstützung konkretisierten sich im abschließenden Interview, wenn vier Teilnehmerinnen – doppelt so viele wie im ersten Interview – Ideen für Hilfen formulierten. Neben den Vorschlägen, Plakate zu erstellen, bei Problemen ansprechbar und beim Lesen und Schreiben behilflich zu sein, führte A an *„Ich denke mal, wenn ich [Namen der Ansprechpartnerin und ihrer Kollegin] frage, dass die einen Kurs machen mit uns, wo man dann nochmal intensiver über Politik spricht und dann muss man gucken“* (NA, Zeilen 66ff).

Das Interesse am Bildungsangebot wird auch hierbei deutlich, wenn eine Fortsetzung dessen als Unterstützungsmöglichkeit wahrgenommen wird. A wünscht sich eine

‚intensivere‘ Auseinandersetzung mit Politik, die bisherigen Inhalte scheinen ihr nicht auszureichen. Gleichzeitig bleibt sie offen, nach einem weiteren Bildungsangebot „*muss man gucken*“, ob und welche Unterstützung weiterhin notwendig ist. Die Einschätzung von A scheint realistisch, einerseits schätzt sie das Bildungsangebot hinsichtlich seiner Wirkung als Grundlage politischer Partizipation ein und bemerkt, dass weitere Inhalte fehlen, die durch ein weiteres Angebot vermittelt werden würden. Andererseits erkennt sie damit an, dass Politik einem ständigen Wandel unterworfen ist, so dass nie ein endgültiges Wissen oder ein abschließender Standpunkt zu erreichen sind (vgl. Becker/Krüger 2011, 636f).

Die Bewertung der berücksichtigten Themen durch die Teilnehmerinnen beeinflusst den Forschungsprozess und verschafft ihnen die Möglichkeiten, subjektiv relevante Themen stärker zu betonen. Die Ausrichtung des Bildungsangebots an den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen ließ sich anhand zweier Fragen überprüfen, die den Teilnehmerinnen sowohl im ersten wie auch im zweiten Interview zu ihren **Themenwünschen** gestellt wurden.

Im ersten Interview nannten A und C Parteien als ein für sie interessantes Thema, während D auf ihre Unkenntnis über zum Themenkomplex politische Teilhabe gehörende Themen hinwies, so dass sie kein spezifisches Thema nennen konnte. D benennt damit entscheidende Wissenslücken, die durch einen Mangel an Information zu erklären sind. Der Mangel an Wissen kann aus fehlenden, barrierefreien Materialien zur politischen Teilhabe resultieren, aber auch aus der zu gering ausfallenden (förderschulischen) Beschäftigung mit politischen Themen und Inhalten, v.a. zur Meinungsbildung (siehe Kapitel 6.2.).

Im zweiten Interview wurden die Teilnehmerinnen gebeten, Themen zu benennen, die zu wenig erörtert wurden im Bildungsangebot. Lediglich A weiß eine Antwort auf die Frage,

„eigentlich will ich so über Politik nichts mehr wissen, weil das, was wir in den Kursen da alles besprochen haben, das war alles interessant und ich habe auch selber über meinen PC über Politik Sachen rausgesucht. Und ich lese mir auch immer das kleine Buch, was ich dir am Anfang mal ausgeliehen habe, das lese ich mir auch manchmal durch über Politik.“ (NA, Zeilen 70-74).

Das Thema Parteien scheint für A und C ausreichend im Bildungsangebot erläutert worden zu sein, da sie keine weiteren Anmerkungen dazu machten. A scheint hingegen wiederum zu betonen, dass ausreichend Informationen im Bildungsangebot vermittelt wurden und sie zudem eigene Wege kennt, ihr Wissen zu erweitern. Es ist ihr wichtig, auf ihre Kompetenzen im Umgang mit dem Computer hinzuweisen, aber auch ihre Lesefähigkeiten darzustellen. A bezieht in ihre Identität ihre Kompetenzen mit ein und distanziert sich damit von der Vorstellung, aufgrund ihrer zugeschriebenen geistigen Behinderung eine Einschränkung in Lebensführung und Kognition aufzuweisen (vgl. Schuppener 2009, 306f).

Politische Teilhabe bleibt auch nach Abschluss des Bildungsangebots ein komplexes Thema, das wenig greifbar für die Teilnehmerinnen erscheint, da zugehörige Themen oder Fragestellungen entweder nicht benannt oder nicht zugeordnet werden können. Dieses „Dilemma“ (Burdewick 2003, 98) findet sich auch in der Befragung der Jugendlichen zum Thema Politik wieder: Nur Individuen, die über politische Zusammenhänge informiert sind, fühlen sich kompetent genug, politisch teilzuhaben bzw. politische Prozesse zu bewerten (vgl. ebd.). Solange Menschen mit geistiger Behinderung nur ein geringes Maß politischer Bildung erhalten, bleibt ihre politische Teilhabe eingeschränkt.

Eine Reflexion der eigenen Kompetenzen lag auch der Frage zugrunde, ob und in welchem Bereich sich die Teilnehmerinnen **durch das Bildungsangebot verbessern** wollten. D stellte die Verbesserung ihrer individuellen Kompetenzen in den Fokus, *„Mehr aus mir herausgehen. Ich bin nicht so die Schwätzerin“* (VD, Zeile 104). Während sie sonst eher zurückhaltend im Interview wirkte, schien sie diese Wahrnehmung verändern zu wollen, indem sie selbst aktiver werden würde. Mit der Aussage trifft sie jedoch ebenfalls eine Wertung anderen Menschen gegenüber, die ihrer Meinung nach zu viel ‚schwätzen‘. Schwätzen kommt dem süddeutschen ‚schwatzen‘ nahe, dass abwertend genutzt wird oder Gespräche über Belanglosigkeiten bezeichnet (vgl. Bibliographisches Institut GmbH 2015, o.S.). D möchte sich mehr zutrauen, aber scheint trotzdem Zweifel zu haben, dass die Steigerung eines solchen Redeverhaltens zuträglich zur Partizipation ist. Sie verdeutlicht damit aber auch ein geringes Selbstbewusstsein, das notwendig für die

politische Interaktion mit anderen sein könnte. B, C und E machten keine Angaben zu Verbesserungswünschen. A wünschte sich im Gegensatz dazu eine ruhige Arbeitsatmosphäre im Bildungsangebot.

In den zweiten Interviews wurden die Teilnehmerinnen aufgefordert, Bereiche zu benennen, in denen sie sich verbessert hätten. Während B und E keine Antwort auf die Frage kennen, sagt D, dass sie nun besser über die Aufgaben des Werkstattrats Bescheid wüsste, was – von außen betrachtet – besonders für sie relevant erscheint, da sie stellvertretende Vorsitzende des Werkstattrats ist. A hingegen bezieht sich auf den von ihr im ersten Interview geäußerten Verbesserungswunsch und resümiert, *„was ich besser kann nach dem Kurs? Das ich an meiner Arbeit dran bleibe. Weil es war ja so, ich bin manchmal raus gegangen oder so. Weil mir das dann alles zu viel war an meiner Arbeit“* (NA, Zeilen 82ff).

Das von ihr selbst gesetzte Ziel scheint erfüllt. A schafft es, konzentriert zu arbeiten und sich nicht ablenken zu lassen. Im Bildungsangebot hat sie einerseits ihr Wissen und ihre Kompetenzen erweitert und andererseits die anderen Teilnehmerinnen sehr unterstützt. Die soziale Interaktion mit anderen, das Lob und die Anerkennung dafür, aber sicher auch die Wahrnehmung der eigenen Arbeitsleistung trugen zu einer Entspannung ihrer Arbeitshaltung bei. Das Selbstbewusstsein von A erfuhr einen positiven Aufschwung, vor allem durch ihre schnelle Auffassungsgabe und ihre Arbeitsleistung, die ihr ein zügiges Bearbeiten der eigenen Arbeitsaufträge und eine anschließende Unterstützung anderer Teilnehmerinnen ermöglichte. A erlebte sich als kompetentes Individuum, das stets nach Beschäftigung und daraus resultierend nach Bildung suchte.

Die vor dem Forschungsprozess angestellten Vermutungen über Sachdimensionen, die Einfluss auf politische Teilhabe zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung nehmen, lassen sich mit Hilfe der Ergebnisse konkretisieren.

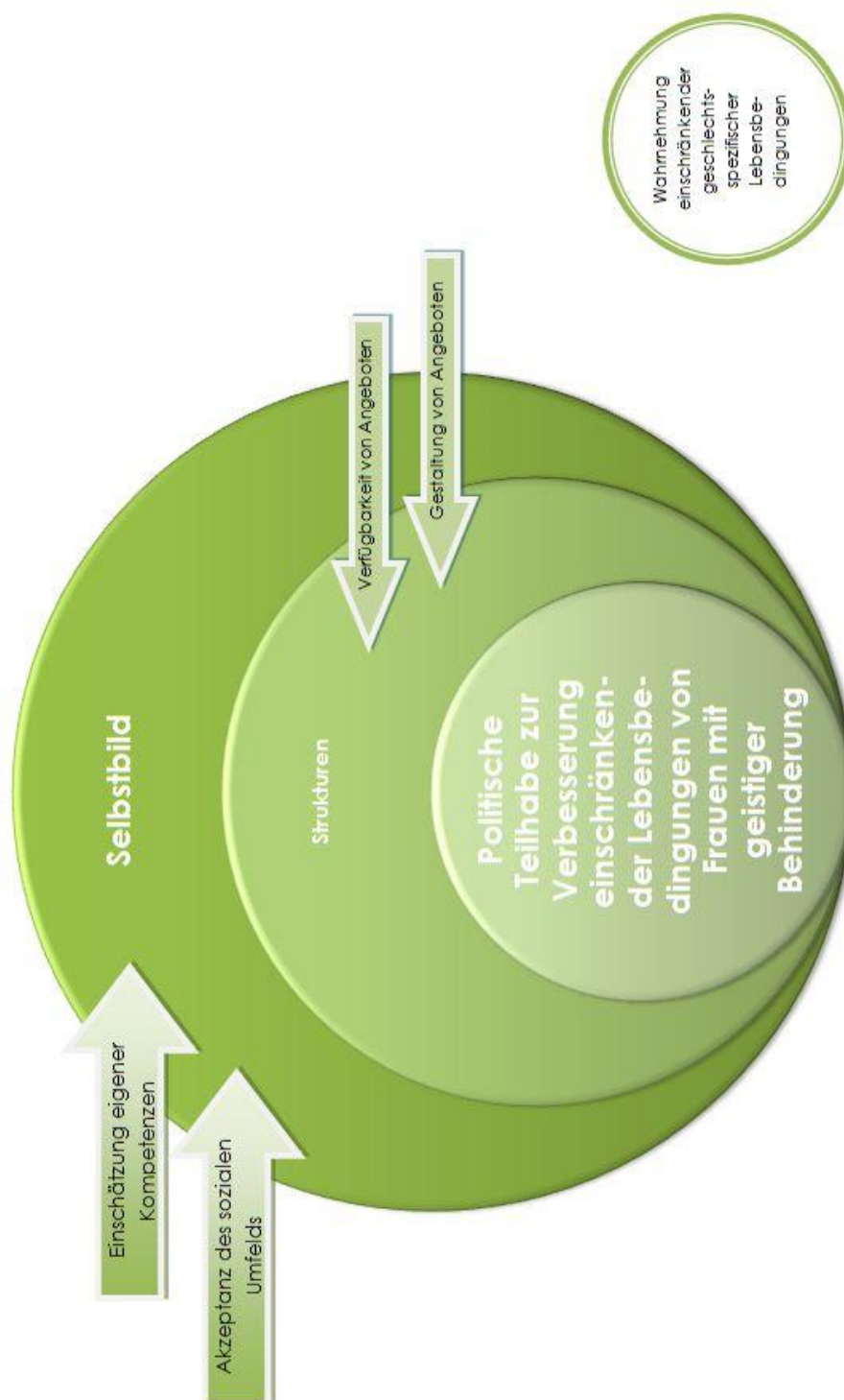


Abb. 5 Einflussfaktoren auf politische Teilhabe zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung nach Auswertung des Forschungsvorhabens

Politische Teilhabe als Instrument zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung zeigt sich stark durch das Selbstbild der Teilnehmerinnen beeinflusst, indem sie sich selbst als fähig oder nicht fähig zur politischen Teilhabe wahrnehmen. Ebenso wird das Selbstbild durch die Akzeptanz politischer Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung durch das soziale Umfeld geprägt. Beide Sachdimensionen zeigten sich miteinander verbunden in der Ergebnisdarstellung. Dementgegen stehen strukturelle Vorgaben, indem spezifische Angebote zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung verfügbar oder allgemeine Angebote barrierefrei gestaltet sind. Der Einfluss dieser strukturellen Bedingungen zeigte sich in der Wahrnehmung der Teilnehmerinnen als weniger stark ausgeprägt.

Die Einschätzung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich politischer Teilhabe bestimmt die konkrete Teilhabe. Die Vorstellung von Politik als beruflicher Tätigkeit, für die es eine spezifische Ausbildung bedarf, steht einer individuellen Partizipation entgegen. Die Wahrnehmung eigener Kompetenzen stärkt hingegen das Selbstbild, indem eine aktive Beteiligung an Gesellschaft und an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung erfolgt (vgl. Kulig/Theunissen 2006, 241f). Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und die Bestimmung des individuellen Unterstützungsbedarfs im Kontext politischer Teilhabe tragen zur Gestaltung des Selbstbilds und der konkreten Partizipation bei. Das Bewusstsein, abhängig von der Unterstützung anderer zu sein, spiegelt sich in den Interviews wider. Während die Unterstützungsbereiche für politische Teilhabe vor dem Bildungsangebot unklar waren, wurden sie nach dessen Abschluss konkretisiert. Vor allem die Unterstützung beim Lesen und Schreiben, bei Problemen und die Meinungsbildung in Gesprächen werden von den Teilnehmerinnen genannt. Die Meinungsbildung trägt dazu bei, als mündige Individuen an der Gesellschaft teilzuhaben und sie mitzugestalten (vgl. Detjen 2007, 5; Reinhardt, 2012, 16ff). Entscheidend ist die Information über das politische System, das der Gesellschaft zugrunde liegt, da es die Teilnehmerinnen in der Makroebene umgibt (vgl. Bronfenbrenner 1976, 204). Nach Bronfenbrenner lässt sich dieses umgebende System in Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene unterteilen (vgl. Tesch-Römer/von Kondratowitz 2007, 575). Auf jeder dieser Ebenen interagiert das Individuum mit ihrer/seiner Umwelt, die „alltägliche Umwelt [wirkt, Anm.

K.K.-G.] als soziale Ökologie menschlicher Entwicklung (Bronfenbrenner 1976, 204). Diese Interaktion erfolgt in verschiedenen alltäglichen Systemen wie z.B. die Beziehung zu den Eltern (Mikroebene) oder die Eingebundenheit in Schule als Erziehungsinstanz (Mesoebene).

Daran schließt sich ein weiterer Aspekt an, der auf das Selbstbild der Teilnehmerinnen hinsichtlich politischer Teilhabe einwirkt, die Akzeptanz des sozialen Umfelds. Die Beeinflussung politischer Teilhabe durch das soziale Umfeld zeigt sich in einer Aussage von C deutlich: *„Ich habe mit meiner Mama darüber geredet und schade, dass der Kurs nicht mehr ist. Würde ich nochmal machen den Kurs“* (NC, Zeilen 117f). C stellt das Gespräch mit ihrer Mutter an den Beginn, um erst anschließend zu betonen, dass sie das Bildungsangebot gerne wiederholen würde. Die Abhängigkeit vom Umfeld, in dem Falle von der Familie, ist den Teilnehmerinnen in unterschiedlichem Ausmaß bewusst und beeinflusst ihre politische Partizipation, z.B. hinsichtlich Mobilität.

Dahingegen scheinen Gestaltung und Verfügbarkeit von Bildungsangeboten zur politischen Teilhabe weniger starke Einflüsse auf politische Teilhabe zu haben, da sie eher am Rande benannt (z.B. Kulturtechniken, die für politische Teilhabe notwendig sind) und weniger stark auf die eigene Person bezogen werden. Die spezifische Gestaltung von Bildungsangeboten zur politischen Teilhabe trägt jedoch zur Steigerung des politischen Wissens bei, dass wiederum Einfluss auf politische Teilhabe im Alltag nimmt. Das Wissen über alltägliche politische Mitwirkung und Mitbestimmung führt zu einer selbstbestimmteren Alltagsgestaltung, insbesondere bezogen auf die Gestaltung des durchgeführten Bildungsangebots auf die Arbeitssituation. Die Vertretung der eigenen Interessen am Arbeitsplatz gewinnt durch die eingeschränkten beruflichen Teilhabechancen von Frauen mit geistiger Behinderung hinsichtlich Entlohnung, Berufsbildern und prinzipieller Arbeitstätigkeit an Bedeutung (vgl. Franz 2002, 57; ISB 2002, 147; Römisch 2011, 70).

Die WfbM gehört als materielle und soziale Institution zum Ökosystem des Individuums, in der sich die Teilnehmerinnen entwickeln und Erfahrungen sammeln (vgl. Bronfenbrenner 1976, 203f). Kenntnisse über den Werkstattatrat ermöglichen die

Mitwirkung in der Gestaltung des beruflichen Alltags, was wiederum zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den umgebenden Strukturen führt. In den abschließenden Interviews lässt sich ein Zugewinn an Informiertheit über den Werkstatttatrat als Mittel zur politischen Teilhabe anhand der entsprechenden Antworten erkennen. Ebenso lässt sich erkennen, dass den Teilnehmerinnen durch das Bildungsangebot aufgezeigt wurde, dass sie politisch teilhaben können. Zur Wahrnehmung dieses Partizipationsrechts ist die Kommunikation und Informationen über tagespolitisches Geschehen in der Welt, die von den Teilnehmerinnen als bedeutsam für Politik und entsprechende Teilhabe benannt werden, notwendig, es braucht eine barrierefreie Gestaltung von Medien (vgl. UN-BRK Artikel 9; 21). Zugleich führt D fehlende Kulturtechniken als Hindernis an, so dass neben Materialien in Leichter Sprache auch solche mit Piktogrammen und bildlichen Erklärungen, die einer größeren Personengruppe Teilhabe ermöglichen, bereitgestellt werden sollten (vgl. Inclusion Europe 2011, 8ff).

Es wurde im Vorfeld eine Beeinflussung der Teilnehmerinnen durch die Sachdimension Wahrnehmung einschränkender Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung aufgrund der spezifischen Lebensbedingungen vermutet. Diese Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Unterschiede in der politischen Partizipation teilten die Teilnehmerinnen weder vor noch nach Abschluss des Bildungsangebots.

In den zweiten Interviews nahmen einige Teilnehmerinnen die Differenzierung vor, dass es Männer schwerer haben, politisch mitzuwirken. Diese Einschätzung basiert auf der Annahme, dass Frauen durch das Bildungsangebot über entsprechende Kenntnisse verfügen. Es bleibt unklar, inwiefern die Teilnehmerinnen soziale Ungleichheitslagen von Frauen mit geistiger Behinderung und die damit verbundene „ungleiche Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen“ (Windisch 2014, 67) bemerken und als ebenjene begreifen. Die Vermittlung dieser Ungleichheitslagen lässt sich in den Fokus weiterer Bildungsprozesse rücken, es bleibt jedoch offen, welche Auswirkungen die Thematisierung auf das Selbst- und Weltbild von Frauen mit geistiger Behinderung haben, insofern sie die Ungleichheitslagen nicht wahrnehmen. Dementsprechend lässt sich abschließend der Einfluss auf die Variable politische

Teilhabe zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung nicht bestimmen.

Die zu zwei verschiedenen Zeitpunkten geführten Interviews ermöglichen einen Vergleich der jeweiligen Antworten, so dass sich Einstellungsveränderungen aufzeigen lassen. Die Wirkung des Bildungsangebots wird dadurch nur bedingt belegt, da es einerseits keinen repräsentativen Kriterien folgte und andererseits weitere Einflussfaktoren, wie z.B. das Umfeld oder Medien, wirken. Als durchaus gegeben zeigt sich aber, dass die Teilnehmerinnen ihre Vorstellungen von und Einstellungen zu politischer Teilhabe verändert haben.

Die Wahrnehmung eigener Kompetenzen nimmt Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Frauen mit geistiger Behinderung. Politische Teilhabe befindet sich in Wechselwirkung mit der Identität der Teilnehmerinnen, da politische Teilhabe die Persönlichkeitsentwicklung fördert und sich das Bewusstsein über Identität auf die konkrete politische Partizipation auswirkt. Im Fokus politischer Bildungsprozesse steht demnach das Entwickeln einer politischen Haltung, die sowohl in förderschulischen Bildungsangeboten zu gering thematisiert wird (siehe Kapitel 6), wie auch in außerschulischen Lehrveranstaltungen wenig erörtert wird (siehe Kapitel 7). Die Entwicklung einer solchen Haltung fördert die Sicherheit in der Auseinandersetzung mit politischen Inhalten (vgl. Burdewick 2003, 108).

Zukünftige politische Bildungsangebote benötigen eine Berücksichtigung entsprechender Methoden zur Unterstützung des Meinungsbildungsprozesses, der politische Teilhabe im Alltag ermöglicht und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützt. Die Bedeutung politischer Teilhabe im Alltag lässt sich durch eine stärkere Verbindung zum institutionalisierten Alltag der Teilnehmerinnen herstellen, wobei aktuelle Beispiele für politische Entscheidungsprozesse in der Institution erörtert werden. Die Transferleistung bleibt somit gering und die Anschaulichkeit des Nutzens für die Teilnehmerinnen wird deutlich. Gleichmaßen zeigt sich in ihren Antworten, dass sie ein Interesse an Bildungsangeboten und der Erweiterung ihrer Bildungskompetenzen haben.

Das Bildungsangebot erbrachte vielfältige, individuelle Implikationen für die Teilnehmerinnen, die sich in ihrem Umfang nicht vollständig erfassen und ebenso wenig generalisieren lassen. Dementsprechend lässt sich ein Bezug zu den vorangestellten Deutungsmustern herstellen, die als mögliche Begründungen für die faktisch kurzen Antworten der Teilnehmerinnen galten. Ausschließen lässt sich die Deutung, dass die Fragen nicht verstanden wurden. Die Teilnehmerinnen reagierten auf die gestellten Fragen und zusätzliche Nachfragen, ohne dass ein Unverständnis offenkundig wurde. Teilweise wurde jedoch, hauptsächlich von B, C und E angegeben, dass sie keine Antworten auf die Fragen wüssten. Demnach eignet sich zum Teil das Deutungsmuster, das fehlende Kenntnis der Antworten als Grund für die kurzen Antworten annimmt.

Geeignet als Begründungen für die Gestaltung der Antworten zeigen sich die drei verbleibenden Deutungsmuster. Durch die kurze Dauer des Bildungsangebots sind die Implikationen des Bildungsangebots für die Teilnehmerinnen (noch) nicht abzusehen und werden sich erst allmählich zeigen, wenn Auswirkungen auf und Veränderungen im Alltag bemerkbar werden. Dieser Aspekt entspricht der politikdidaktischen Problemorientierung, die im Bildungsangebot ein spezifisches strukturelles Problem fokussiert (vgl. Detjen 2007, 329; Reinhardt 2012, 93), das die Teilnehmerinnen jedoch (noch) nicht in ihrem Alltag erkennen. Das lässt sich v.a. an einer Aussage von D verdeutlichen, die angibt, nach dem Bildungsangebot mehr über die Tätigkeit des Werkstattrats zu wissen. D ist bereits in der zweiten Amtszeit gewähltes Mitglied des Werkstattrats und zeigte im Bildungsangebot Wissenslücken hinsichtlich der entsprechenden gesetzlich festgelegten Aufgaben. Die Vermittlung dieses Fachwissens wird die Tätigkeit von D im Werkstattrat beeinflussen und erweitert zusätzlich ihr Selbstbild, indem sie sich durch ihr Fachwissen sicherer im eigenen Auftreten innerhalb des Werkstattrats fühlen wird.

In Zusammenhang damit stehen auch die durch das Bildungsangebot angestoßenen Wandlungsprozesse in der Persönlichkeit der Teilnehmerinnen, die sich nicht unmittelbar verbalisieren lassen, so dass Ausführungen darüber zunächst fehlen. Die Teilnehmerinnen haben Handlungswissen im Bildungsangebot erfahren, indem sie dem Handlungsprinzip folgten (vgl. Detjen 2007, 334; Reinhardt 2012, 95). Eine

Übertragung des erworbenen Handlungswissens auf den Alltag bedarf eines Erkennens ähnlicher Strukturen in ihrem Alltag. Die erfolgreiche Teilnahme an einem Bildungsangebot verdeutlicht den Teilnehmerinnen, dass sie über Wissen verfügen und dessen Anwendung kennen.

Die Situation der Durchführung eines spezifischen Bildungsangebots ist zusätzlich ungewohnt für die teilnehmenden Frauen mit geistiger Behinderung, wenn sie die Adressierung als Einzelperson in einer entsprechenden Gesprächssituation nicht gewohnt sind und darauf zurückhaltend reagieren. Die Wahrnehmung von Menschen mit geistiger Behinderung erfolgt vielfach als Objekte institutioneller Interessen, so dass die Subjektperspektive keine Berücksichtigung findet (vgl. Schuppener 2009, 313). Die daraus resultierende fehlende Wahrnehmung der eigenen Person als Subjekt erschwert es, über die eigene Person und sich ereignende Wandlungsprozesse zu sprechen. Zugleich kann sich ein Spannungsfeld zwischen Individuum und Umfeld entwickeln, wenn dieses einschränkend und fremdbestimmend auftritt, wodurch „nur in geringerem Maße persönliche Vorstellungen“ (Römisches 2011, 77) entwickelt werden können.

Abschließend lassen sich zentrale Aussagen des Forschungsvorhabens für zukünftige Bildungsangebote zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung formulieren. Diese bedürfen demnach einer Berücksichtigung folgender Aspekte in der Gestaltung:

- 1) Unterstützung der Entwicklung einer politischen Haltung von Frauen mit geistiger Behinderung,
- 2) die Herstellung einer Verbindung politischer Teilhabe mit dem institutionalisierten Alltag von Frauen mit geistiger Behinderung zur Verstärkung der Anschaulichkeit,
- 3) die Wahrnehmung des Bildungsbedürfnisses von Frauen mit geistiger Behinderung.

In der Verbindung der theoretischen Bedeutung politischer Teilhabe für Frauen mit geistiger Behinderung und den Ergebnisse aus dem Forschungsprozess zeigt sich, dass politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung weiterer

Thematisierung bedarf, um Wissenslücken zu füllen (z.B. Erkenntnisse darüber zu erheben, ob einschränkende, geschlechtsspezifische Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung wahrgenommen werden) und weitere Themenfelder zu erarbeiten (z.B. spezifische Konditionen politischer Teilhabe von Männern mit geistiger Behinderung).

Das Forschungsvorhaben orientiert sich am Paradigma der Inklusion als Mittel zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe aller Menschen. Im ersten Schritt fokussierte das Bildungsangebot ausschließlich Frauen mit geistiger Behinderung, um sie in der individuellen politischen Partizipation zu unterstützen. Durch den Erwerb dieser Kompetenzen können sie an politischen Entscheidungsprozessen teilhaben und darüber hinaus Gesellschaft mitgestalten. Inklusion stellt demnach das Handlungsziel der Teilnehmerinnen dar, falls sie sich nach Abschluss des Bildungsangebots politisch beteiligen möchten.

11. Implikationen des Forschungsvorhabens

Das Forschungsvorhaben orientierte sich mit der Entwicklung und Durchführung des Bildungsangebots an den Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung mit dem Ziel, die Lebensbedingungen zu verbessern und Selbstbestimmung im Alltag zu verstärken. Neben den Einschätzungen der Teilnehmerinnen im Rahmen der Interviews ergeben sich weitere Implikationen hinsichtlich der Wirkung des Bildungsangebots aus Perspektive von Kursleiterin und Assistentin, innerhalb der Methodendiskussion und hinsichtlich der Modifikationen des Bildungsangebots.

11.1. Perspektiven der Kursleiterin und der Assistentin

Kursleiterin und Assistentin waren Teil des Forschungsprozesses, indem sie diesen steuerten bzw. begleiteten. Beide Fachkräfte waren demnach in das Geschehen aktiv einbezogen und prägten dieses mit, insbesondere die Kursleiterin, die in „Personalunion“ (George 2008, 115) Forscherin, Interviewerin und Kursleiterin war, und dementsprechend direkt auf die Teilnehmerinnen eingehen und reagieren konnte (vgl. ebd.).

Aus der Partizipation am Forschungsprozess entstanden Beobachtungen von Kursleiterin und Assistentin, die als Zeugnis ihrer speziellen Perspektive durch teilnehmende Beobachtung im Bildungsangebot gewonnen wurden. Zentrale Aufgabe im Fall einer solchen Beteiligung ist es, die eigenen Einstellungen zu reflektieren und deren Einfluss auf das Bildungsangebot zu hinterfragen (vgl. Ackermann et al. 2010, 83). Die Beobachtungen von zwei verschiedenen Personen lieferten unterschiedliche Blickwinkel auf das Bildungsangebot, die Unterstützung in komplexen Situationen, aber auch das Potential boten, Problemstellungen zu erkennen.

Die Beobachtungen wie auch deren Interpretation erfolgten aus der Perspektive von Frauen ohne Behinderung, die die Vorgänge aus dem Blickwinkel eines normativen Lebenslaufs aufnahmen und auswerteten. Aufgrund dieses anderen Lebenskontextes sind Forscher_innen in der Situation aufgefordert, alle Vorgänge und Aussagen zu beobachten und zu sammeln, da alle zu erhaltenden Informationen relevant sein können (vgl. George 2008, 109).

Es wurde versucht, alle Handlungen und Wirkungen des Bildungsangebots zu beobachten, zu erkennen und zu dokumentieren. Inwiefern die von den Teilnehmerinnen beabsichtigte Intention dabei erkannt wurde, bleibt ungewiss; eine Verlässlichkeit der Interpretation lässt sich jedoch durch die zunehmende Vertrautheit mit den Teilnehmerinnen und ihren persönlichen Einstellungen im Verlauf des Bildungsangebots vermuten.

Die Teilnehmerinnen zeigten eine hohe Motivation und Akzeptanz dem Bildungsangebot gegenüber, indem sie das Ende des Bildungsangebots bedauerten oder sich ein weiteres ähnliches Angebot wünschten (siehe Kapitel 10.3.). Gleichmaßen wurde deutlich, wie sehr B und C gedanklich mit persönlichen Problemen beschäftigt waren, die sie sowohl während der Interviews wie auch während des Bildungsangebots in der Teilnahme behinderten. Die Fokussierung hemmte die Aufnahme neuer Informationen, aber auch teilweise die Partizipation anderer Teilnehmerinnen, da z.B. über private Themen berichtet wurde und Teilnehmerinnen währenddessen nicht zu Wort kamen, um Beiträge zu politischen Teilhabe zu formulieren. Dieses Verhalten wirkte egozentrisch, „Egozentrismus meint hier nicht Ichbezogenheit, sondern die Schwierigkeit, sich eine Szene aus der Sicht eines anderen vorzustellen“ (Zimbardo/Gerrig 2003, 465).

Die Perspektivenübernahme stellte demnach ein Problem für B und C dar, was sich in Bezug zur kognitiven Entwicklung nach Piaget setzen lässt; B und C würden sich dementsprechend in der präoperationalen Stufe, dem intuitiv-anschaulichen Denken, befinden (vgl. ebd., 464). Diese Beobachtung erleichtert die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien, indem mit dem Wissen um diesen Aspekt, Perspektivenübernahme eingeübt und Methoden, die andere Kompetenzen fokussieren, z.B. kommunikative Fähigkeiten, da sich B und C als kommunikativ stark erwiesen, eingesetzt werden können.

Die Gestaltung von Arbeitsmaterialien berücksichtigte neben diesen Besonderheiten in der kognitiven Entwicklung die begrenzten Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses, so dass auf eine stets ähnliche Gestaltung der Arbeitsmaterialien geachtet wurde, die eine Bearbeitung durch die Teilnehmerinnen erleichterte (vgl. Krajewski/Ennemoser 2010, 344). Eine entsprechende Gestaltung erleichtert eine Fokussierung auf die

relevanten Informationen, die „Sichtbarkeit der wesentlichen konzeptuellen Aspekte“ (ebd.) ist gegeben.

Sowohl in den Wiederholungen wie auch in der Reflexion zum Abschluss des Bildungsangebots zeigte sich der Bedarf der Teilnehmerinnen nach Bildern als Vermittlungsunterstützung deutlich. Eine Visualisierung der Inhalte bietet zusätzliche Anschaulichkeit und es gelingt den Teilnehmerinnen, komplexe Sachverhalte besser zu behalten und zu erinnern (vgl. ebd., 347). Eine realitätsnahe und didaktisch reduzierte Darstellung entspricht der kognitiven Leistungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung (siehe Kapitel 8.3.1.).

Darüber hinaus stellte es sich als notwendig dar, zusätzliche Arbeitsmaterialien für A und D bereitzuhalten, da sie die grundständigen Arbeitsaufträge schneller als die anderen Teilnehmerinnen bearbeiteten.

Die Teilnehmerinnen zeigten einen hilfsbereiten Umgang miteinander, so dass das Aufstellen von Regeln unnötig schien. Eine mögliche Begründung können das Alter der Teilnehmerinnen und die Durchführung des Bildungsangebots am Arbeitsplatz sein. Einerseits kennen die Teilnehmerinnen Regeln aus der Schulzeit, die noch nicht lange zurückliegt, andererseits erfordert das Arbeiten in einer WfbM ebenso das Achten und Einhalten von Regeln (vgl. WMVO). Institutionalisierung würde demnach die Verinnerlichung von Regeln unterstützen.

Die Teilnehmerinnen unterstützten sich gegenseitig, z.B. bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen. Dahingegen gaben vor allem B und C an, einen großen Unterstützungsbedarf zu benötigen, dessen Ausmaß letztendlich nicht gerechtfertigt erschien. Diese Forderung von Unterstützung schien aus Bequemlichkeit oder der Tatsache heraus zu erfolgen, dass sie entsprechend erzogen wurden und sich der erlernten Hilflosigkeit entsprechend verhielten (vgl. George 2008, 85).

Die Teilnehmerinnen schienen sich sicher in der Umgebung zu fühlen, in der das Bildungsangebot stattfand, da sie die WfbM aus ihrem Arbeitsalltag kannten. Diese bekannte Umgebung schien weder durch einen unbekannten Raum, noch durch die laute Umgebung an Sicherheit für die Teilnehmerinnen zu verlieren. Es ist davon

auszugehen, dass sie sich aufgrund der bekannten Umgebung nicht einer Untersuchungssituation ausgesetzt fühlten (vgl. Römisch 2011, 193).

Die anschauliche Darstellung alltäglicher Mitwirkungsgremien erleichterte das Verständnis der Teilnehmerinnen für die Inhalte (vgl. Krajewski/Ennemoser 2010, 341f). Besonders anschaulich wirkten Berichte von Menschen mit geistiger Behinderung, die bereits in entsprechenden Gremien tätig waren, z.B. die Berichte von D, die von ihrer Tätigkeit als gewähltes Mitglied des Werkstattrats erzählte. D erhielt die Möglichkeit, die eigene Arbeit zu reflektieren, den anderen Teilnehmerinnen davon zu berichten und ihr Wissen darüber zu erweitern. Im Bildungsangebot zeigte sich, dass D nicht umfassend bewusst war, welche Aufgaben und Verpflichtungen sie im Werkstattrat zu übernehmen hat. Das Einbeziehen gewählter Mitglieder und politisch engagierter Frauen mit geistiger Behinderung als Expertinnen für die individuelle politische Teilhabe trägt damit zur lebensnahen Darstellung dieser Tätigkeit bei; diese Personen sollten aber nicht durch einen zu hohen Anspruch an ihr Wissen und dessen Vermittlung in einer entsprechenden Bildungssituation überfordert werden.

Die Teilnehmerinnen zeigten eine hohe Akzeptanz dem Bildungsangebot und dem damit verbundenen Forschungsvorhaben gegenüber, indem sie regelmäßig teilnahmen und sich beteiligten. Die Motivation für dieses Verhalten lässt sich durch die Beobachtungen von Kursleiterin und Assistentin nicht eindeutig zuordnen, wobei der Wunsch nach einer Erweiterung des individuellen Wissens prägend zu sein schien (siehe Kapitel 10.3.). Dieser Wunsch nach Bildung lässt sich als ein Erfolg des Bildungsangebots einordnen.

Weiteren Aufschluss über den Erfolg des Bildungsangebots zeigt die Auseinandersetzung mit der eingesetzten Forschungsmethodik auf.

11.2. Methodendiskussion

Die eingesetzten Forschungsmethoden wurden ausgewählt, um dem Forschungsgegenstand und der zu beforschenden Personengruppe gerecht zu werden und ihren Bedürfnissen zu entsprechen. Orientierung fand die Forschungsmethodik

an den Kompetenzen der Teilnehmerinnen, indem z.B. Kulturtechniken Lesen und Schreiben, die nicht alle Menschen mit geistiger Behinderung beherrschen (vgl. Fornfeldt 2009, 136), keine Verwendung fanden.

Das problemzentrierte Interview ließ den Teilnehmerinnen den Raum, frei von ihren Erfahrungen zu berichten (vgl. Friebertshäuser 1997, 379). Es zeigte sich, dass ein Teil der Befragten recht knappe Antworten gab, die evtl. durch eine stärkere Strukturierung mittels zusätzlicher Fragen oder Antwortmöglichkeiten hätten erweitert werden können. Eine zusätzliche Anregung der Antwortfindung einzelner Teilnehmerinnen wäre durch den Einsatz von Bildmaterial möglich gewesen; die entsprechende Gestaltung der Bilder hätte zu einer Einflussnahme auf die politischen Einstellungen führen können. Die Auswertung der Interviews basierte auf der qualitativen Inhaltsanalyse, die ebenso abhängig von ausführenden Antworten der Teilnehmerinnen ist. Längere Redebeiträge hätten eine breitere Grundlage zur Argumentation innerhalb der Kategorien und zur Interpretation geboten, so dass eine Reduktion der Datenmenge erfolgt wäre (vgl. Gläser/Laudel 2010, 43).

Die Befragung der Teilnehmerinnen sowie die Interpretation der Ergebnisse durch eine Forscherin ohne Behinderung beeinflussten die Einordnung der erhobenen Daten dahingehend, dass kein gemeinsames Erleben spezifischer Lebensbedingungen und Erfahrungen vorliegt, sondern einschränkende Faktoren aus Theorie und Praxis angeeignet und verinnerlicht wurden. Das Vorgehen der Forscherin entsprach demnach dem Prinzip des Fremdverstehens, wenn spezifische Erfahrungen von außen betrachtet und nachvollzogen werden wollen (vgl. Pixakettner/Bargfrede/Blanken 1996, 24). Diese strukturelle Bedingung erschwerte den Anspruch, Frauen mit geistiger Behinderung gleichberechtigt als Co-Forscherinnen in das Forschungsgeschehen einzubeziehen und ‚nicht ohne sie über sie‘ zu berichten (vgl. von Unger 2014, 2). Die Teilnehmerinnen wurden über das Forschungsvorhaben und die einzelnen Datenerhebungsschritte aufgeklärt, sie erhielten zu jedem Moment die Möglichkeit, Fragen zu stellen oder zu unterbrechen, um einer zu geringen Beteiligung am Forschungsprozess entgegenzuwirken. Eine Einschätzung der Teilnehmerinnen, ob dies gelungen ist, hätte aus der kommunikativen Validierung (vgl. Mayring 2002, 147) resultieren können, die aus zeitlichen Gründen nicht erfolgte.

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde nicht allen Gütekriterien qualitativer Forschung gerecht, da neben der kommunikativen Validierung auch keine Triangulation anhand eines (inter-)disziplinären Austauschs mit anderen Forscher_innen erfolgte (vgl. ebd.). Der Verfahrensdokumentation sowie der argumentativen Interpretationsabsicherung wurde Folge geleistet, indem der Forschungsprozess festgehalten und Interpretationen durch aktuelle Fachpublikationen belegt wurden (vgl. ebd.). Die Durchführung der Interviews und des Bildungsangebots in der WfbM bot eine Nähe zum Gegenstand, da die Forschung im Alltag der Teilnehmerinnen stattfand und ihr natürliches Verhalten in der Umgebung zu beobachten war (vgl. ebd., 146). Das Vorgehen im Forschungsprozess war stets an den zuvor festgelegten Regeln orientiert, bot aber auch Raum für Modifizierungen, um der beforschten Personengruppe und den zentralen Forschungsfragen näher zu kommen. Insgesamt folgte das Forschungsvorhaben qualitativen Forschungskriterien, die nicht repräsentativ waren: Es wurde nur eine kleine Personengruppe beforscht, die nicht nach spezifischen Gesichtspunkten zusammengesetzt wurde. Die Erhebung und die Auswertung der Daten folgte zudem nicht statistischen Vorgaben (vgl. Markowetz 2009, 279).

Es wurden nur ausschließlich verbal kommunizierende Frauen mit geistiger Behinderung in das Forschungsvorhaben einbezogen. Frauen, die wenig oder nicht verbal kommunizieren, wurden mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen ausgeschlossen. Eine umfassende Betrachtung und Vermittlung politischer Teilhabe von und für Frauen mit geistiger Behinderung bedarf einer Teilhabe von verschiedenen Frauen mit geistiger Behinderung, um ein umfassenderes Bild über die Situation von Frauen mit geistiger Behinderung im Rahmen politischer Teilhabe zu gewinnen (vgl. Römisch 2011, 192). Dementsprechend stellt das Forschungsvorhaben mit den erbrachten Ergebnissen eine erste, grundlegende Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld dar, während weitere Differenzierungen im Spannungsfeld Geschlecht – Behinderung – politische Teilhabe vorzunehmen sind.

11.3. Modifizierung des Bildungsangebots

Das durchgeführte Bildungsangebot lässt sich durch Beobachtungen und Ergänzungen von Teilnehmerinnen, Kursleiterin und Assistentin modifizieren und entsprechend stärker auf die Bedürfnisse potentieller Teilnehmerinnen mit geistiger Behinderung anpassen. Zunächst werden die aus den Aussagen gewonnenen Hinweise dargestellt und anschließend in eine Modifikation des Bildungsangebots eingebunden.

Von Seiten der Teilnehmerinnen wurden wenig konkrete Verbesserungswünsche artikuliert, lediglich D wünschte sich eine stärkere Fokussierung auf das Lesen, da sie gerne und gut liest. Sie befand zudem, dass einige Methoden schwierig waren, auch wenn sie auf Nachfrage einräumte, stets eine Antwort auf die gestellten Arbeitsaufträge gefunden zu haben. Die Verstärkung der Leseanteile hätte sich für diese Teilnehmerin positiv ausgewirkt, für andere Teilnehmerinnen, die nicht oder nur wenig lesen können, wäre es wiederum einem Ausschlusskriterium aus dem Bildungsangebot gleich gekommen. Mit Berücksichtigung der Heterogenität der Personengruppe ist ein Konsens in der konkreten methodischen und inhaltlichen Gestaltung zu finden, der allen potentiellen Teilnehmerinnen die Teilhabe ermöglicht.

Zur Ermöglichung dieser Teilhabe ist eine didaktische Reduktion im Sinne der Elementarisierung von Inhalten und Methoden vorzunehmen, die sich an Vorwissen und –erfahrungen der Teilnehmerinnen orientiert (vgl. Bastian et al. 2004, 59f; Stöppler/Wachsmuth 2010, 50f). Zugleich ist das Bildungsangebot nach politikdidaktischen Prinzipien konzipiert, die sich an strukturell bestehenden politischen Problemen orientieren, aber für die Teilnehmerinnen einen subjektiven Bezug aufweisen (vgl. Reinhardt 2012, 93). Während die Probleme im Politikunterricht „hochkomplex“ (Detjen 2007, 329) strukturiert sein sollen, waren sie im Bildungsangebot einfach und realitätsnah gestaltet und an der Lebensrealität der Teilnehmerinnen orientiert (sog. „Schülerorientierung“ (ebd., 330)) (siehe Kapitel 8.3.1.).

Diese personale Orientierung unternahm den Versuch, die Teilnehmerinnen auf ihre Zukunft vorzubereiten, im Besonderen durch das Kennenlernen der politischen Einflussnahme auf Umwelt und Gesellschaft (vgl. Reinhardt 2012, 134). Gleichmaßen sind den Teilnehmerinnen ausreichend lange Gesprächspausen zum Leisten von Wortbeiträgen bereitzustellen, so dass auch zurückhaltende Teilnehmerinnen in das Gespräch eingebunden werden.

Zu Beginn eines Bildungsangebots erfolgt die Erfassung der Kompetenzen der Teilnehmer_innen; die sog. „Kontextgewichtung“ (Theunissen 2003, 59) wird notwendig, so dass sich für die Gruppe passende Arbeitsmethoden und – materialien finden und gestalten lassen. Materialien in unterschiedlichen Schweregraden bieten einerseits eine Methode zur Kompetenzerfassung der Teilnehmerinnen und andererseits eine entsprechende Vielfalt an potentiellen Arbeitsaufträgen für die erste Einheit, wenn die Kompetenzen der Teilnehmerinnen noch unbekannt sind. Im konkreten Einsatz von Methoden im Bildungsangebot zeigte sich, dass freie Arbeitsphasen, in denen Ideen und Wortbeiträge zu einem Begriff gesammelt wurden, sehr herausfordernd für die Teilnehmerinnen waren. Ein ‚Brainstorming‘ schien zu abstrakt für die Teilnehmerinnen zu sein, so dass viel Unterstützung und Hinweise durch Assistentin und Kursleiterin notwendig waren.

Es bietet sich an, eine Variante zu nutzen, in der durch vorhandene Piktogramme und Bilder die Ideenfindung erleichtert wird. Zugleich erwies es sich als notwendig, zusätzliche Arbeitsaufträge für leistungsstarke und schnell arbeitende Teilnehmerinnen bereitzustellen. Diese Materialien sind ebenso nach den Teilnehmerinnen bekannten Methodenstrukturen aufzubauen, um das Wiedererkennen und die Fokussierung der wesentlichen Inhalte zu erleichtern und das Entwickeln einer automatisierter Arbeitsweise der Teilnehmerinnen zu fördern (vgl. Krajewski/Ennemoser 2010, 344). Die Gestaltung der Arbeitsaufträge bedarf eines altersgemäßen und den Fertigkeiten angepassten Aufbaus, um spielerische Methoden, die die Teilnehmerinnen zu wenig fordern, zu vermeiden (vgl. Hufer 2009, 170). Die Aufgabenstellungen der Arbeitsaufträge benötigen zudem eine klare

Formulierung in Leichter Sprache, um eine möglichst selbstständige Arbeit zu ermöglichen (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 66).

Die Bearbeitungszeit der jeweiligen Arbeitsaufträge ist realistisch anhand der Kompetenzen der Teilnehmerinnen einzuschätzen, so dass die Konzentration der Teilnehmerinnen aufrechterhalten wird (vgl. Theunissen 2003, 72) und alle weiteren, geplanten Arbeitsschritte durchführbar sind. Dementsprechend sind Arbeitsaufträge und Abläufe zeitlich im Rahmen des vorgegebenen Zeitfensters zu strukturieren, da sich ein Erkenntnisgewinn durch die selbstständige Lösung einer Problemstellung deutlich begünstigend auf weitere Beschäftigungen mit dem Themenkomplex auswirkt (vgl. Gugel 1993, 39).

Es stellte sich als notwendig dar, zentrale Begriffe, auf denen das Bildungsangebot aufbaut und die zur Bearbeitung der Arbeitsmaterialien notwendig sind, detaillierter zu erklären. Anhand von Beispielen aus dem Alltag der Teilnehmerinnen lassen sie sich weiter konkretisieren, so dass sie für die Teilnehmerinnen leichter zu merken sind (vgl. Krajewski/Ennemoser 2010, 341f). Hierzu eignen sich kurze, schriftliche Definitionen mit entsprechenden Piktogrammen, die die Teilnehmerinnen mit Beispielen aus der eigenen Erfahrung ergänzen. Je nach Thema entstand auch der Bedarf zur Erklärung von Begrifflichkeiten einzelne Einheiten stärker miteinander zu verbinden, so dass die zeitliche Abgrenzung zwischen den Einheiten nicht einzuhalten wäre. Es ist zu prüfen, inwiefern Exkurse zur nächsten Einheit sinnvoll sind und Einsatz finden sollten. Bei einer stärkeren Verbindung der Einheiten sind Wiederholungen in den darauffolgenden Einheiten zu kürzen.

Als Ergebnis der Beobachtungen lassen sich Modifikationen des bestehenden Bildungsangebots formulieren, um den Bedürfnissen der Zielgruppe stärker zu entsprechen: Die eingesetzte Methode des Brainstormings ist in allen Einheiten durch Piktogramme und Bilder zu unterstützen, die den Teilnehmerinnen eine Zuordnung von entsprechenden Inhalten zum jeweiligen Thema erleichtern. Komplexe Definitionen von Fachbegriffen, z.B. Politik, Demokratie, Mitbestimmung, sind durch Bilder, dargestellte schriftliche Definitionen und

Quizfragen zu ergänzen, die abschließend den Teilnehmerinnen die Möglichkeit geben, ihr erworbenes Wissen zu überprüfen. Die weitere eingesetzte Methodik lässt sich an einigen Stellen – wie in den jeweiligen Einheiten beschrieben – modifizieren, eine pauschale Lösung ist aufgrund heterogener Personengruppen nicht möglich (vgl. Stöppler 2014, 18).

Als Ergänzung und zur Steigerung der Anschaulichkeit eignet sich der Besuch entsprechender Mitwirkungsgremien vor Ort oder das Einladen von Gremienmitgliedern in die jeweilige Einheit des Bildungsangebots. Die Berichte aus der Praxis illustrieren die theoretischen Ausführungen, entsprechende Exkursionen werden durch geringe zeitliche und finanzielle Ressourcen erschwert. Alternativ lassen sich mediale Beispiele wie Filme oder Berichte über die Gremien zeigen und besprechen.

Zusammenfassendes Resümee Teil III

Politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung stellt einen bislang kaum beforschten Themenkomplex dar. Bislang findet sich lediglich ein entsprechendes Bildungsangebot in der Fachliteratur (vgl. Weibernetz e.V. 2011; 2015a; 2015b).

Im Fokus der vorliegenden Arbeit liegt die Entwicklung eines entsprechenden Bildungsangebots, das politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung in ihrem Alltag fördert und sie dabei unterstützt (siehe Kapitel 8). Dieses Bildungsangebot ist durch strukturelle, personale und inhaltliche Bedingungen gekennzeichnet, die zum Gelingen des Vorhabens beitragen. Es werden strukturelle Bedingungen der beteiligten Institutionen wie WfbM, Wohnheim, etc. einbezogen, aber auch inhaltliche Grundlagen, die die Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen im Alltag ermöglichen. Politische Teilhabe gewinnt durch den Alltagsbezug an subjektiver Bedeutung für die Teilnehmerinnen. Entsprechende Beteiligungsformen werden im Verlauf aufeinander aufbauender Einheiten anhand verschiedener Mitwirkungsformen im Kontext Behinderung, wie Werkstattrat, Wohnheimbeirat, Frauenbeauftragte, Selbstvertretungsgruppe und Ehrenamt, erläutert. Praktische Beispiele in den Erläuterungen bieten den Teilnehmerinnen Anhaltspunkte, um Partizipationsmöglichkeiten von individueller Bedeutung zu erkennen. Als Durchführungshilfen dienen die Verlaufspläne der Einheiten im Anhang.

Die Durchführung des Bildungsangebots wird forschungsmethodisch begleitet, um die Wirkung auf die Teilnehmerinnen zu dokumentieren. Eine Bewertung des Bildungsangebots wird durch die Teilnehmerinnen im Rahmen von problemzentrierten Interviews erhoben (vgl. Mayring 2002), um sie anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse auszuwerten (vgl. Gläser/Laudel 2010). Vor Beginn und nach Abschluss des Bildungsangebots erfolgen Befragungen, so dass Einstellungsveränderungen im zeitlichen Verlauf erhoben und den Teilnehmerinnen Möglichkeit zur Reflexion des Bildungsangebots gegeben werden. Das problemzentrierte Interview bietet die Fokussierung auf eine spezifische Problemstellung, auf die individuell eingegangen werden kann, so dass Teilnehmerinnen ausreichend Gelegenheit zum Beantworten der Fragen ohne

vorgegebene Auswahlmöglichkeiten erhalten (vgl. Mayring 2002, 69). Im Anhang befinden sich die verwendeten Interviewleitfäden. Die Auswertung der Antworten der Teilnehmerinnen mittels qualitativer Inhaltsanalyse ermöglichte einen Einblick in die Wirkung des Bildungsangebots aus Perspektive der beteiligten Frauen mit geistiger Behinderung, indem Äußerungen der Teilnehmerinnen im Kontext der Befragung und ihrer Persönlichkeiten analysiert wurden (vgl. ebd., 118).

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt anhand der Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002; Gläser/Laudel 2010), indem Kategorien gebildet und Textpassagen entsprechend zugeordnet werden. Im anschließenden Arbeitsschritt der Interpretation werden die erhobenen Daten in Zusammenhang zu wissenschaftlichen Theorien gesetzt, um Motive und Beziehungen der Aussagen untereinander zu benennen. Die herausgestellten Ergebnisse dienen der Bewertung, ob das Bildungsangebot die aufgestellten Ziele erreicht hat, und der Modifikation des bestehenden Angebots hinsichtlich zu verbessernder Methoden, Materialien und Verläufe.

Neben den Ergebnissen aus den Befragungen der Teilnehmerinnen ergaben sich weitere Implikationen bezogen auf die Wirkung des Bildungsangebots, indem zunächst die Perspektiven von Kursleiterin und Assistentin skizziert wurden. Demnach wurden Beobachtungen festgehalten, die die Wirkung der Methoden zusätzlich zu den Aussagen der Teilnehmerinnen in den Interviews beleuchten. Einerseits lässt sich das Bildungsangebot aus verschiedenen Perspektiven betrachten, andererseits sind die Aussagen der Teilnehmerinnen stets im Kontext der eingesetzten Forschungsmethoden zu betrachten. Die Forschungsmethoden wurden diskutiert und versucht, sie hinsichtlich des Erfüllens der forschungsmethodischen Gütekriterien einzuordnen. Abschließend ergaben sich aus den Interviews und den Beobachtungen von Kursleiterin und Assistentin Modifikationen des Bildungsangebots, die helfen, das Bildungsangebot adäquat auf die Zielgruppe, Frauen mit geistiger Behinderung, anzupassen.

Bildungsangebote zur politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung bedürfen einer Berücksichtigung ihrer besonderen Lebensbedingungen, um ihnen

Informationen und Unterstützung zur Vertretung der eigenen Interessen zu gewähren. Das Wissen über Rechte und politische Teilhabe in ihrem Umfeld kann dazu beitragen.

Das entwickelte Bildungsangebot verfolgt das Ziel, den Zugang zu politischer Teilhabe für Frauen mit geistiger Behinderung zu erleichtern. Zur entsprechenden Umsetzung bedarf es einer größeren regionalen Verteilung, so dass möglichst viele Frauen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit erhalten, sich mit politischer Teilhabe auseinanderzusetzen, was den Forderungen der UN-BRK nach einem Zugang zu politischer Mitbestimmung entspricht (vgl. UN-BRK Artikel 29).

Weitere Adressat_innen des Bildungsangebots sind neben Frauen mit geistiger Behinderung demnach Fachkräfte, die in Einrichtungen der Behindertenhilfe tätig sind und dort das Bildungsangebote umsetzen können. Der unterschiedlichen Ausprägung der institutionellen Praxis in den verschiedenen Einrichtungen entspricht die Möglichkeit, Modifikationen an den Inhalten und Materialien des Bildungsangebots, bezogen auf die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen, vornehmen zu können. Die Umsetzung im Alltag bedarf zudem professioneller Bezugspersonen, die die Bedeutung politischer Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung erfassen und die Anwendung politischer Teilhabe langfristig unterstützen (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 171ff).

Durch die Perspektiven von Kursleiterin und Assistentin auf das Bildungsangebot wurden Stärken und Schwächen des Bildungsangebots beschrieben und individuelle Veränderungen der Teilnehmerinnen skizziert. Die daraus resultierenden Modifikationen fielen gering aus, da im Vorhinein für die Personengruppe adäquate Methoden gewählt wurden, die in Einzelarbeit oder mit Unterstützung zu bewältigen waren (vgl. Stöppler / Wachsmuth 2010, 66ff).

Frauen mit geistiger Behinderung sind als Teilnehmerinnen des Bildungsangebots kontinuierlich in den Forschungsprozess einzubeziehen. Im Sinne der partizipativen Forschung agieren die Teilnehmerinnen als Co-Forscherinnen (vgl. von Unger 2014, 2), die als Expertinnen für die individuellen Lebensbedingungen den Forschungsprozess aktiv mitbestimmen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 11f). Die

Teilnehmerinnen erhielten – unter Berücksichtigung des Forschungskontextes - in Einzelinterviews die Gelegenheit, eigene Bedarfe und Interessen einzubringen (vgl. Friebertshäuser 1997, 371). Die Umsetzung des theoretisch entwickelten Bildungsangebots in die Praxis zeigte ein großes Interesse der Teilnehmerinnen und ein auf ihre Bedürfnisse passendes Bildungsangebot, in dem gemeinsam Inhalte zur politischen Teilhabe erarbeitet wurden. Die angemessene Gestaltung spiegelte sich auch in den Aussagen der Teilnehmerinnen wider, die durchweg positive Rückmeldungen zum Bildungsangebot formulierten (siehe Kapitel 10.3.).

Aufgrund der Rückmeldungen wie auch der Beobachtungen während des Bildungsangebots sowie der Ergebnisse bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen lässt sich - mit Vorbehalt - ein Wissenszuwachs an politischen Zusammenhängen konstatieren; perspektivisch erscheint die politische Partizipation der Teilnehmerinnen dadurch wahrscheinlicher.

Deutlich wurde ebenfalls, dass die Teilhabe an Entscheidungsprozessen durch die Teilnehmerinnen stark von der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen und der Akzeptanz des sozialen Umfelds abhängt (siehe Kapitel 10.4.). Die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Unterstützung des Umfeldes - bei jungen Frauen mit geistiger Behinderung ist das hauptsächlich die Herkunftsfamilie – prägen die tatsächliche Teilhabe an Politik.

Die Selbsteinschätzung der individuellen Kompetenzen beeinflusst zudem das Entwickeln einer politischen Haltung, die in der förderschulischen Vermittlung wenig Berücksichtigung findet (siehe Kapitel 6.2.). Die Teilnehmerinnen des Bildungsangebots zeigten diesen Mangel in den Interviews auf, da sie sich ein sicheres Auftreten in politischen Entscheidungsprozessen wünschten (siehe Kapitel 10.4.).

Darüber hinaus offenbarten sie durch die Nachfrage nach einem weiteren Bildungsangebot den Wunsch nach Bildung; ein Bildungsbedürfnis von Frauen mit geistiger Behinderung lässt sich dementsprechend konstatieren. Frauen mit geistiger Behinderung sind als Protagonistinnen von Bildungsprozessen anzuerkennen. Sie bringen Kompetenzen und Interessen in Bildungsangebote ein, um die Entwicklung

einer eigenen Haltung zu fördern. Daraus resultierend sind für die Personengruppe Bildungsangebote zu konzipieren bzw. für sie zu öffnen.

12. Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit fokussiert die politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung, deren Lebensbedingungen durch Belastungen und Institutionalisierung gekennzeichnet sind (u.a. Römisch 2011; BMFSFJ 2012; Windisch 2014), so dass der Personengruppe wenig Gelegenheit bleibt, ein individuelles Lebenskonzept zu verfolgen (vgl. Römisch 2011, 77) und politisch teilzuhaben.

Die vorgenommene Fokussierung der Zielgruppe Frauen mit geistiger Behinderung dient der Förderung zur Teilhabe an (politischen) Entscheidungsprozessen, um damit zum „Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit von Frauen“ (Hoecker 2013, 109) beizutragen.

Der institutionalisierte Alltag, in dem die Personengruppe überwiegend lebt und arbeitet, wird bestimmt durch Fremdbestimmung und eine Ökonomisierung der Strukturen, indem Arbeits- und Tagesabläufe nach finanziellen Gesichtspunkten organisiert werden (vgl. Schäper 2006). Fremdbestimmung und weitere einschränkende Lebensbedingungen im Leben von Frauen mit geistiger Behinderung wurden im theoretischen Teil der Arbeit mit Bezug auf die Lebensspanne erörtert. Es stehen sowohl berufliche wie auch private Lebensbereiche im Fokus, die aktuell noch immer durch einschränkende gesellschaftliche und institutionelle Strukturen geprägt sind, während Frauen mit geistiger Behinderung „zunehmend offensiver ihre Bedürfnisse formulieren und erfolgreicher ihre Interessen umsetzen, indem sie die sozialen und gesellschaftlichen Barrieren aufzeigen“ (Henschel 2007, 76).

Neben der Auseinandersetzung mit Barrieren und Benachteiligungen erleben Frauen mit geistiger Behinderung weitere Formen personeller und struktureller Gewalt (vgl. BMFSFJ 2012); belastende Lebenssituationen tragen demnach nicht nur zu Erschwernissen in der Erledigung alltäglicher Angelegenheiten und zu gesellschaftlichen Vorannahmen über die Personengruppe bei, sondern stellen auch Gefährdungen der Gesundheit dar (vgl. ebd., 19; 32; 48). Gesundheit ist eines der höchsten Güter, das sich auf das umfassende Wohlbefinden eines Individuums bezieht (vgl. WHO 2014, 1). Die Förderung des Wohlbefindens der in ihm lebenden Individuen stärkt den entsprechenden Staat und es ist demnach seine Aufgabe, Strukturen, die das Wohlbefinden bedrohen, zu verändern (vgl. ebd.).

Politische Teilhabe kann ein Mittel zur Verbesserung des individuellen Wohlbefindens sein, indem im Sinne der aktuellen heil- und sonderpädagogischen Paradigmen Normalisierungsprinzip, Inklusion, Selbstbestimmung und (politische) Teilhabe den subjektiven Bedürfnissen von Frauen mit geistiger Behinderung Ausdruck verliehen wird. Diese Bedeutung spiegelt sich sowohl in den schulischen Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller Bundesländer, wie auch in außerschulischen Bildungsangeboten und Projekten wider, da der Themenkomplex als ein Inhalt angeführt wurde (siehe Kapitel 6 und 7). Die schulische und außerschulische Umsetzung umfasst Partizipationsmöglichkeiten im Umfeld; allerdings fehlte eine geschlechtsspezifische Verbindung in den Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aller Bundesländer und den Erwachsenenbildungsangeboten sowie thematisierten Projekten (Ausnahmen bilden die Projekte zur Etablierung von Frauenbeauftragten durch Weibernetz e.V., siehe Kapitel 7.4.2.).

Im Zentrum dieser Forschungsarbeit steht die Konzeption eines entsprechenden Bildungsangebots, das geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigt und sich zusätzlich an spezifischen Lebensbedingungen von Frauen mit geistiger Behinderung durch alltägliche Partizipationsformen und eine entsprechende didaktische Aufbereitung des Bildungsprozesses orientiert (siehe Kapitel 8). Das Bildungsangebot orientiert sich an Inklusion, um langfristig allen Menschen politische Teilhabe zugänglich zu machen. Dazu werden zunächst Frauen mit geistiger Behinderung politisch gebildet, um sie in ihrer politischen Partizipation zu unterstützen. Der Erwerb dieser Kompetenzen ermöglicht die Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen und darüber hinaus die Mitgestaltung von Gesellschaft. Inklusion stellt demnach das Handlungsziel der Teilnehmerinnen dar, falls sie sich nach Abschluss des Bildungsangebots politisch beteiligen möchten.

Die im Forschungsprozess erhobenen Daten zur Wirkung des Bildungsangebots sind nicht repräsentativ und geben demnach nur die individuellen Einschätzungen der Teilnehmerinnen des Bildungsangebots wieder. Ebenso lassen sich die Einstellungsänderungen der Teilnehmerinnen nicht ausschließlich auf das

Bildungsangebot zurückführen, da sie währenddessen alltäglichen Einflüssen von Umfeld und Medien ausgesetzt waren.

Das konzipierte Bildungsangebot, das Wissens- und Kompetenzerweiterung zur Umsetzung politischer Teilhabe anstrebt, gewährt Frauen mit geistiger Behinderung ergänzende Informationen, die ihren Selbstwert stärken und ihre politische Teilhabe unterstützen (vgl. Schuppener 2005, 80). Die Entscheidung, politisch teilzuhaben, obliegt weiterhin jeder Frau mit geistiger Behinderung, da es keinen Zwang geben kann, sich politisch z.B. an Wahlen zu beteiligen (vgl. Schubert/Klein 2011b, o.S.). Fehlendes Faktenwissen und fehlende Kompetenzen zur Teilhabe an politischen Prozessen behindern jedoch eine freie, individuelle Entscheidung für oder gegen politische Partizipation (vgl. Burdewick 2003, 95), obwohl der Zugang zu Bildung nach Humboldt als grundsätzliches Gut allen Menschen offensteht (vgl. Gudjons 1999, 94). Dahingegen sind Frauen im Zugang zu Bildung noch immer nicht gleichberechtigt (vgl. Klafki 2007, 21). Gesamtgesellschaftlich gedacht, bietet die Verbesserung individueller Kompetenzen und der Zugewinn an Wissen Potential für gesellschaftliches Wachstum; dieses Potential findet sich in der Sicherung der Menschenrechte für alle Menschen in der UN-BRK, die Bildung als ein Grundrecht aller Menschen festhält, um „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (UN-BRK Artikel 24).

Zusätzlich zur Information von Frauen mit geistiger Behinderung über politische Teilhabe ist eine Veränderung individueller Lebensbedingungen herbeizuführen, indem Bezugspersonen über entsprechende Unterstützungsbedarfe der Personengruppe aufgeklärt und dafür sensibilisiert werden (vgl. UN-BRK Artikel 29). Die umgebenden Strukturen und das personelle Umfeld benötigen Unterweisung und die Unterbreitung von Handlungsempfehlungen zur Unterstützung der politischen Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung.

Das dargelegte Bildungsangebot stellt eine Grundlage zur Verbreitung geschlechtsspezifischer Bildungsangebote zur politischen Teilhabe dar und richtet sich primär an Frauen mit geistiger Behinderung sowie sekundär an pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Ebenso werden allgemeine

Bildungsinstitutionen, das familiäre Umfeld der Personengruppe und weitere Fachkräfte adressiert, die sich reflektiert mit eigenen politischen Einstellungen auseinandersetzen, um deren Einfluss auf den Vermittlungsprozess zu erkennen (vgl. Ackermann et al. 2010, 84ff). Es lassen sich neben der Verwendung des vorliegenden Bildungsangebots und der dazugehörigen Materialien darauf basierende Konzepte entwickeln und erproben, die im Sinne der didaktischen Reduktion wesentliche Aspekte des Themenkomplexes fokussieren sollten (vgl. Detjen 2007, 319).

Politische Teilhabe in ihrer didaktischen Umsetzung zielt auf die Ausbildung mündiger Bürger_innen ab (vgl. Reinhardt 2012), die wiederum Gesellschaft mitgestalten. Das Erzielen von Einstellungsänderungen bedarf des Einbeziehens von Gesellschaft und Personen, die bislang keine Berührungspunkte mit Frauen mit geistiger Behinderung hatten, so dass ein gemeinsames und gleichberechtigtes Leben in der Gemeinschaft möglich wird. Eine inklusive Gesellschaft wird gefordert, die Vielfalt achtet und die Potentiale einer heterogenen Bevölkerung nutzt (vgl. Hinz 2010), um allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die UN-BRK fordert ebenfalls politische Teilhabe als Menschenrecht, so

„dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend am politischen und öffentlichen Leben teilhaben können, sei es unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter oder Vertreterinnen, was auch das Recht und die Möglichkeit einschließt, zu wählen und gewählt zu werden“ (UN-BRK Artikel 29).

Zur Realisierung dieser Forderung bedarf es weiterer Entwicklungen, indem

- 1) **politische Teilhabe in Bildungs-, Lehr- und Unterrichtsplänen** im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stärkere Berücksichtigung findet. Schüler_innen mit geistiger Behinderung erhalten durch die förderschulische Verankerung bereits frühzeitig die Gelegenheit, Partizipationskompetenzen für die Lebensspanne zu entwickeln (vgl. Schlummer/Schütte 2006, 9).
- 2) es neben der thematischen Berücksichtigung politischer Teilhabe entsprechender **Unterrichts- und Lehrformen** bedarf, die sich durch

Anschaulichkeit und Lebensnähe auszeichnen (vgl. Stöppler/Wachsmuth 2010, 51f; 54f). Junge Frauen mit geistiger Behinderung erweitern mit Hilfe dieser didaktischen Prinzipien ihr politisches Wissen und erkennen darüber hinaus ihre alltäglichen Mitwirkungsmöglichkeiten. Eine verstärkte schulische Förderung, durch z.B. offenere Unterrichtsformen wie Projektunterricht, fördert junge Frauen mit geistiger Behinderung in ihrem Selbstbewusstsein, so dass sie sich vermutlich eher trauen, offen Interessen und Einschätzungen zu formulieren.

- 3) allgemeine **Erwachsenenbildungsangebote inklusiv** gestaltet werden, so dass Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen (vgl. UN-BRK Artikel 24). Das Bedürfnis nach Bildung zeigte sich bei den Teilnehmerinnen des Bildungsangebots deutlich (*„schade, dass der Kurs nicht mehr ist. Würde ich nochmal machen den Kurs“* NC, Zeilen 117f; *„Ja, gerne, nächstes Jahr wieder machen, sowas“* ND, Zeile 131) und bedarf einem verstärkten Bereitstellen weiterer Angebote. Inklusive Weiterbildungsangebote schaffen zudem einen Kontext der Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung mit einem gemeinsamen Ziel, dem gemeinsamen Lernen. Durch die Anerkennung der Heterogenität können sich neue Potentiale für die Erwachsenenbildung ergeben (vgl. Heimlich/Behr 2011, 825).
- 4) sich der **gesellschaftliche Umgang mit Frauen mit geistiger Behinderung** verändert, so dass belastende Lebensbedingungen reduziert werden und ihre Gleichberechtigung zu Menschen ohne Behinderung gestärkt wird (vgl. Weibernetz e.V. 2011, 11f). Dazu bedarf es einer weiteren Fokussierung ihrer Interessen in Forschungsvorhaben und gesellschaftlicher Sensibilisierung für die vorherrschenden Lebensbedingungen sozialer Ungleichheit (vgl. Windisch 2014, 67).
- 5) Forschungs- und Bildungsvorhaben stärker **Partizipation** fokussieren, wodurch die Interessen und Bedürfnisse der beforschten Personengruppe

stärker in den Prozess einbezogen werden (vgl. Schuppener 2009, 312). Die Beteiligung ermöglicht die Erhebung „*validere*[r, Anm. K.K.-G.] *Antworten*“ (ebd., 313; Hervorhebung im Original) der Personengruppe, wenn sie sich als Teil des Forschungs- oder Bildungsprozesses begreifen und einen eigenen Nutzen darin erkennen.

- 6) eine stärkere **Barrierefreiheit in der politischen Teilhabe** angestrebt wird wie in der UN-BRK gefordert (Artikel 9; 29) und Menschen mit geistiger Behinderung ohne Unterstützung politisch teilhaben können. Das Verfolgen dieses Ziels bedarf kompetenter Hilfe, z.B. durch Interessensverbände für Menschen mit Behinderung, die aus der eigenen Perspektive heraus Barrieren benennen können (z.B. Inclusion Europe 2011).

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass Frauen mit geistiger Behinderung politisch teilhaben und durch entsprechende Bildungsangebote ihre individuellen Kompetenzen erweitern können. Der vorhandene Willen zur politischen Bildung bedarf weiterer Angebote sowie eines unterstützenden Umfelds. Politische Partizipation bietet der Personengruppe die Möglichkeit, spezifische Interessen und Problemlagen zu artikulieren, die dazu beitragen können, ihre Lebensbedingungen positiv zu verändern und auf eine stärkere Selbstbestimmung der Personengruppe hinzuwirken.

Zur Einbindung von Frauen mit geistiger Behinderung in politische Entscheidungsprozesse sind strukturelle und institutionelle Bedingungen stets zu hinterfragen und barrierefrei zu gestalten, da ein entsprechender dringender Handlungsbedarf besteht: „*Was gibt es denn da, was die Politik für uns leichter macht? Ja, das wir wissen, was in der Welt passiert*“ (NA, Zeilen 61f).

Literaturverzeichnis

- Achilles, Ilse (2013):* Störfaktor Sexualität - Selbstbestimmung im Spannungsfeld zwischen Betroffenen, Eltern und Pädagogen. In: Clausen, Jens/Herrath, Frank (Hrsg.): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 111–123
- Ackermann, Karl-Ernst/Amelung, Mathis (o.J.):* Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Online unter: www.lebenshilfe-berlin.de/fileadmin/user_upload/Downloads/07_Service/Publicationen/Gutachten_zur_Situation_der_Erwachsenenbildung_von_Menschen_mit_geistiger_Behinderung_in_Berlin.pdf, 09.04.2015
- Ackermann, Paul/Breit, Gotthard/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter (Hrsg.) (2010):* Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- AG Freizeit e.V. (2005):* SelbstbehauptungsTraining für Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung. Ein Handbuch. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher
- American Psychiatric Association (2013):* Intellectual Disability. Fact Sheet. Online unter www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm5, 09.04.2015
- Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (1995):* Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter
- Asisi, Vaidilute (2015):* Entwicklungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung. Chancen und Risiken in der Interaktion mit Mutter und Vater. Wiesbaden: Springer VS Verlag
- Bach, Ulrich (1977):* Geistigbehindertenpädagogik. Berlin: Marhold Verlag
- Bastian, Hannelore/Meisel, Klaus/Nuissl, Ekkehard/von Rein, Antje (2004):* Kursleitung an Volkshochschulen. 2. überarb. u. aktual. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online unter www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?id=541, 09.04.2015
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2003):* Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grund- und Hauptschulstufe. Online unter: www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/foerderschulen/lehrplaene-

foerderschwerpunkt-geistige-entwicklung/geistige-entwicklung/1003/
09.04.2015

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2007): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Berufsschulstufe. Online unter: www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/foerderschulen/lehrplaene-foerderschwerpunkt-geistige-entwicklung/geistige-entwicklung/1003/,
09.04.2015

Beck, Iris (2002): Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Familien in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: Hackauf, Horst/Seiffert, Brigitte/Beck, Iris/Jantzen, Wolfgang/Mrozynski, Peter (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. 175–315

Becker, Helle/Krüger, Thomas (2011): Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 635-652

Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2013): Sonderpädagogische Bildung, Beratung und Unterstützung. Grundlagen und Hinweise. Online unter: www.hamburg.de/contentblob/4271270/data/hr-sopaed-bi-be-unt-dl.pdf,
09.04.2015

Biewer, Gottfried (2004): Leben mit dem Stigma "geistig behindert". In: Wüllenweber, Ernst (Hrsg.). 288–299

Block, Karin / Matthiesen, Silja (2007): Teenagerschwangerschaften in Deutschland. Studienergebnisse zu Risikofaktoren und Verhütungsfehlern bei Schwangerschaften minderjähriger Frauen. In: BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung 2007, 2. 12-17

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004–2009. Online unter www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3_20Freiwillegensurvey-Hauptbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf,
09.04.2015

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2012): Lebenssituationen und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. Kurzfassung. Online unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Lebenssituation-und-Belastungen-von-Frauen-mit-Behinderungen-Kurzfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, 09.04.2015

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2013): Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Ergebnisse der repräsentativen Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland. Kurzfassung. Online unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Lebenssituation-Sicherheit-und-Gesundheit-von-Frauen-in-Deutschland,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, 09.04.2015

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2014): Gewalterfahrungen von in Einrichtungen lebenden Frauen mit Behinderungen. Ausmaß, Risikofaktoren, Prävention. Endbericht. Online unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Gewalterfahrungen-von-in-Einrichtungen-lebenden-Frauen-mit-Behinderungen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, 09.04.2015

Bretländer, Bettina (2007): Kraftakte: Lebensalltag und Identitätsarbeit körperbehinderter Mädchen und junger Frauen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Bronfenbrenner, Urie (1976): Ökologische Sozialisationsforschung [hrsg. von Kurt Lüscher]. Stuttgart: Klett Verlag

Brück, Markus (o.J.): Krüppelbewegung. Online unter www.sonderpaedagoge.de/geschichte/deutschland/brdnachkrieg/quellen.htm, 09.04.2015

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.) (2014): Betreuungsrecht. Mit ausführlichen Informationen zur Vorsorgevollmacht. Online unter www.bmjbv.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/DE/Das_Betreuungsrecht.pdf?__blob=publicationFile, 09.04.2015

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.) (2013): Stellungnahme der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. zur öffentlichen Anhörung des

Innenausschuss des Deutschen Bundestages am 3. Juni 2013 zu zwei parlamentarischen Initiativen zum Wahlrecht von Menschen mit Behinderung: 1. Gesetzentwurf der Bundestagsfraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: Entwurf eines Gesetzes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Wahlrecht 2. Antrag der Bundestagsfraktion der SPD: Verbesserungen des Wahlrechts von Menschen mit Behinderungen und Analphabeten (Drucksache 17/12380). Online unter www.lebenshilfe.de/de/themen-fachliches/artikel/Stellungnahme-Wahlrecht.php, 09.04.2015

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.) (o.J.): Die Lebenshilfe stellt sich vor. Online unter: www.lebenshilfe.de/de/ueber-uns/index.php, 09.04.2015

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.) (2005): Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. 4. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V./Lebenshilfe Landesverband Hessen e. V. (Hrsg.) (2014): Bildungsprogramm 2015. Fach- und Führungskräfte. Menschen mit Behinderung. Eltern und Angehörige. Online unter: www.lebenshilfe.de/de/fortbildung/institut-inform/, 09.04.2015

Burdewick, Ingrid (2003): Jugend - Politik - Anerkennung: Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Christ, Maike (2013): Sexualisierte Gewalt gegen Frauen und Mädchen mit geistiger Behinderung und ihre Prävention. Unveröffentlichte Master-Thesis. Gießen: Justus-Liebig-Universität. Institut für Heil- und Sonderpädagogik

Cloerkes, Günter (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Cornelißen, Waltraud (Hrsg.) (2005): Gender Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2. Fassung. Online unter www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument%2cproperty%3dpdf%2cbereich%3dgenderreport%2csprache%3dde%2crwb%3dtrue.pdf, 09.04.2015

Dannenbeck, Clemens/Stich, Jutta (2002): Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Aushandlungsprozesse im Geschlechterverhältnis. Eine qualitative Studie im Auftrag der BZgA. Online unter:

<http://publikationen.sexualaufklaerung.de/cgi-sub/fetch.php?id=179>,
09.04.2015

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag

Diegmann, Daniel (2013): Die Beobachtung. In: Drinck, Barbara (Hrsg.): Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 182–226

Dietrich, Tobias (2008): Martin Luther King. Paderborn: Fink Verlag

DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Information und Dokumentation) (Hrsg.) (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Online unter: www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf, 09.04.2015

DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Information und Dokumentation) (Hrsg.) (2012): ICD-10-WHO Version 2013. Online verfügbar unter www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2013/block-f70-f79.htm, 09.04.2015

Ditschek, Eduard Jan/Meisel, Klaus (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I. Inklusion als Herausforderung für die Organisation. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 2-2012. 30-33. Online unter: www.die-bonn.de/id/9387, 09.04.2015

Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2012): Einführung in die Theorie der Bildung. 4. durchges. Aufl. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Aufl. Online unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch, 09.04.2015

Dürselen, Gisela (2010): Wir machen das schon. In: MENSCHEN. das Magazin, Ausgabe 1-2010. 12–19

Eberwein, Hans (Hrsg.) (1987): Fremdverstehen sozialer Randgruppen: ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin: Marhold Verlag

Erhardt, Klaudia/Grüber, Katrin (2011): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune. Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Frauenbildung/Gender Mainstreaming. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 841-854

Feldhaus-Plumin, Erika (2012): Zur Frage pränataler Diagnostik als Routine und der Zweitrangigkeit psychosozialer Beratung. In: BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. 2-2012. 14-17

Feuser, Georg (1996): "Geistigbehinderte gibt es nicht!" Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen "Es ist normal, verschieden zu sein". 6. - 8. Juni 1996 in Innsbruck. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>, 09.04.2015

Feuser, Georg (2009): Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsfähigkeit. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 233-239

Fischer, Erhard (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Fornefeld, Barbara (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. 4., überarb. u. erw. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag

Franz, Alexandra (2002): Selbstbestimmt Leben mit Persönlicher Assistenz. Eine alternative Lebensform behinderter Frauen. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011): Bildungsplan Grundschule Sachunterricht. Online unter:

www.hamburg.de/contentblob/2481914/data/sachunterricht-gs.pdf,
09.04.2015

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2014): Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5-11. Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Online unter: www.hamburg.de/contentblob/2372648/data/lb-gesellschaftswissenschaften-sts.pdf, 09.04.2015

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. 371–395

Friske, Andrea (1995): Als Frau geistigbehindert sein: Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln. München: Ernst Reinhardt Verlag

Frühauf, Theo (2010): Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 11–32

George, Uta (2008): Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Gerdts, Maike (2003): Auch wir dürfen NEIN sagen! Sexueller Missbrauch von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Eine Handreichung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag

Gudjons, Herbert (1999): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium – Studienbuch. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Gugel, Günther (1993): Praxis politischer Bildungsarbeit. Methoden und Arbeitshilfen. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik

Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Bern: Haupt Verlag

Hartmann, Simone (2000): Sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen, Frauen und Männern mit Behinderung – Eine alltägliche Realität. In: Info. Informationsblatt der Bundesorganisationsstelle behinderte Frauen. 4-2000. 1-2

Haveman, Meindert/Stöppler, Reinhilde (2014): Gesundheit und Krankheit bei Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag

Heimlich, Ulrich (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2-2011. 44–54

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2011): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 813-826

Heinen, Norbert (1989): Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aachen: Mainz-Verlag

Hennies, Irina/Sasse, Matina (2004): Liebe, Partnerschaft, Ehe und Kinderwunsch bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst (Hrsg.). 65–77

Henschel, Angelika (2007): Außen vor und Mittendrin – Mädchen und junge Frauen mit Behinderungen zwischen Ausgrenzung und Selbstbestimmung. In: Jacob, Jutta / Wollrad, Eske (Hrsg.). 65-83

Henz, Hubert (1991): Bildungstheorie. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2013): Richtlinien für Unterricht und Erziehung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Online unter www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/v2b/page/bshesprod.psm1?doc.hl=1&doc.id=VVHE-

VVHE000009532&documentnumber=1&numberofresults=1&showdoccase=1&doc.part=F¶mfromHL=true#focuspoint, 09.04.2015

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2012): Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Online unter www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaabybi, 09.04.2015

Hinz, Andreas (2010): Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 33–52

Hoecker, Beate (2013): Frauen und das institutionelle Europa. Politische Partizipation und Repräsentation im Geschlechtervergleich. Wiesbaden: Springer VS Verlag

Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag

Hoffmann, Claudia (2003): Historische Entwicklung. In: Theunissen, Georg (Hrsg.). 15–25

Horstkötter, Nina/Roth, Andrea/Rummer, Anne/Woopen, Christiane (2012): Das Schwangerschaftskonfliktgesetz und seine Umsetzung: Ausgewählte Ergebnisse des Projektes „Interdisziplinäre und multiprofessionelle Beratung bei Pränataldiagnostik und Schwangerschaftsabbruch (§imb-pnd)“. In: BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. 2-2012. 3-8

HPCA Bildungswerk (Heilpädagogisches Centrum Augustinum) (Hrsg.) (o.J.): TIP 2015. Online unter: www.hpca.de/fileadmin/Redaktion/Bilden_Foedern_Fordern/TIP_2015_WE_B.pdf, 09.04.2015

Hufer, Klaus-Peter (2009): Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2014): Volkshochschul-Statistik: 52. Folge, Arbeitsjahr 2013. Online unter: www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf, 09.04.2015

Inclusion Europe (Hrsg.) (2011): Empfehlungen zu zugänglicheren Wahlen in Europa. Online unter: www.inclusion-europe.org/images/stories/documents/Project_ADAP/Policy_Recommendations_DE.pdf, 09.04.2015

ISB (Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH) (Hrsg.) (2002): Bestandsaufnahme und Perspektiven des Übergangs aus Werkstätten für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Ergebnisbericht zur Befragung der Werkstätten für behinderte Menschen, der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, der Bundesanstalt für Arbeit und der BIH im Auftrag des BMA. Berlin. Online unter: http://bisev-berlin.de/wp-content/uploads/2012/10/WfbM_Studie_Ergebnisbericht-2002.pdf, 09.04.2015

ISB (Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH) (Hrsg.) (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Berlin. Online unter: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsbericht-f383.pdf?__blob=publicationFile, 09.04.2015

Jacob, Jutta/Wollrad, Eske (Hrsg.) (2007): Behinderung und Geschlecht - Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung. Oldenburg: bis-Verlag

Janz, Frauke/Terfloth, Karin (Hrsg.) (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

Jeschke, Karin/Wille, Nora/Fegert, Jörg M. (2006): 4. Die Sicht des Fachpersonals auf sexuelle Selbstbestimmung. In: Fegert, Jörg M./Jeschke, Karin/Thomas, Helgard/Lehmkuhl, Ulrike (Hrsg.): Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt. Ein Modellprojekt in Wohneinrichtungen für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim: Juventa Verlag. 227-294

JFF (Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis München) (o.J.): Kurzfassung der Studie: „Ein bisschen wählen dürfen...“ Jugend – Politik – Fernsehen. Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformation durch 12- bis 17-Jährige. Online unter: www.jff.de/dateien/naju.pdf, 09.04.2015

Kastl, Jörg Michael (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Klafki, Wolfgang (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 2. erw. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (2003): Alle Kinder alles lehren ... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 3. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 13-28

Köbsell, Swantje (2007): Behinderung und Geschlecht – Versuch einer vorläufigen Bilanz aus Sicht der deutschen Behindertenbewegung. In: Jacob, Jutta / Wollrad, Eske (Hrsg.). 31-49

Köbsell, Swantje (2012): Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher

Köbsell, Swantje (2013): Sex – (K)ein Thema? Über die Schwierigkeiten politisch engagierter behinderter Frauen und Männer, das Begehren zu thematisieren. In: Clausen, Jens/Herrath, Frank (Hrsg.): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 124-134

Kotsch, Lakshmi S. (2012): Assistenzinteraktionen. Zur Interaktionsordnung in der persönlichen Assistenz körperbehinderter Menschen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Krajewski, Kristin/Ennemoser, Marco (2010): Die Berücksichtigung begrenzter Arbeitsgedächtnisressourcen in Unterricht und Lernförderung. In: Trollenier, Hans-Peter/Lenhard, Wolfgang/Marx, Peter (Hrsg.): Brennpunkte der Gedächtnisforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag. 337-365

Kraus, Katrin (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33 (2). 46–55. Online unter www.die-bonn.de/doks/report/2010-raum-01.pdf, 09.04.2015

Kulig, Wolfram/Theunissen, Georg (2006): Selbstbestimmung und Empowerment. In: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 237–250

Kwella, Sigrid (2011): Bin ich die einzige Lesbe mit Behinderung in Berlin? In: Arbeit und Soziales Landesstelle für Gleichbehandlung –. gegen Diskriminierung Berlin Senatsverwaltung für Integration (Hrsg.): INKLUSIVE LEIDENSCHAFT. Lesben, Schwule, transgeschlechtliche Menschen mit Behinderung. Fachtagung Inklusive Leidenschaft. Lesben, Schwule, transgeschlechtliche Menschen mit Behinderung. Berlin, 21.-22.09.2010. 20-26. Online unter: www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/veroeffentlichungen/doku25_bf_inklusive_leidenschaft.pdf?start&ts=1416490401&file=doku25_bf_inklusive_leidenschaft.pdf, 09.04.2015

Lenz, Albrecht/Riesberg, Ulla/Rothenberg, Birgit/Sprung, Christiane (2010): Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung. Begleitete Elternschaft in der Praxis. Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag

Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian/Ryffel, Gaby/Skelton, Rick (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied/Berlin: Luchterhand Verlag

Markowetz, Reinhard (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günter. 207-278

Markowetz, Reinhard (2009): Handlungsforschung als komplexe Methode und qualitatives Design zur Lösung sozialer Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Janz, Frauke / Terfloth, Karin (Hrsg.). 279-304

Martinsclub Bremen e.V. (o.J.a): Jahresbericht 2013. Online unter: www.martinsclub.de/wp-content/uploads/2014/06/Jahresbericht_2013.pdf, 09.04.2015

Martinsclub Bremen e.V. (o.J.b): Kursprogramm für Erwachsene. Jahresprogramm 2015. Online unter: www.martinsclub.de/wp-content/uploads/2015/04/BruschuereA5_Kurse_web.pdf, 09.04.2015

May, Gabriele/Scharf, Manuela (2013): Menschen mit Behinderungen im Ehrenamt – „Wieso, Weshalb, Warum?“. BBE-Newsletter 2/2013. Online unter: www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2013/01/nl02_gastbeitrag_may_scharf.pdf, 09.04.2015

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarb. u. neu ausgest. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2001): Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung. Online unter: [http://lehrplaene.bildung-rp.de/schulart.html?tx_abdownloads_pi1\[action\]=getviewdetailsfordownload&tx_abdownloads_pi1\[uid\]=243&tx_abdownloads_pi1\[category_uid\]=122&tx_abdownloads_pi1\[cid\]=5785&cHash=eef096df4b51b334f652006728e01d48](http://lehrplaene.bildung-rp.de/schulart.html?tx_abdownloads_pi1[action]=getviewdetailsfordownload&tx_abdownloads_pi1[uid]=243&tx_abdownloads_pi1[category_uid]=122&tx_abdownloads_pi1[cid]=5785&cHash=eef096df4b51b334f652006728e01d48), 09.04.2015

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (o.J.): Rahmenplan Grundschule Sachunterricht. Online unter: www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/rp-sachunterricht-gs.pdf, 09.04.2015

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hrsg.) (2004): Lehrplan Schule für Geistigbehinderte. Online unter: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/SFGLehrplan.pdf, 09.04.2015

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung. Online unter: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=9>, 09.04.2015

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2009): Mecklenburg-Vorpommern Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Nr. 9/2009. Online unter: www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Rechtsvorschriften/Mitteilungsblaetter/2009/index.jsp, 09.04.2015

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009): Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte. Online unter: www.bildungsstaerkmenschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf, 09.04.2015

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011a): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte/Politik. Online unter: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/haupthschule/GL_HS_KLP_Endfassung.pdf, 09.04.2015

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011b): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte, Politik. Online unter: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/GE_Gesellschaftslehre_Endfassung.pdf, 09.04.2015

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011c): Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Politik. Online unter: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/PL/RS_Politik_Endfassung.pdf, 09.04.2015

Mürner, Christian/Sierck, Udo (2009): Krüppelzeitung. Brisanz der Behindertenbewegung. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher

Niedecken, Dietmut (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. 4. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007): Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Schuljahrgänge 1-9. Online unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_foe_geistige_nib.pdf, 09.04.2015

Nirje, Bengt (1994a): Das Normalisierungsprinzip. In: Fischer, Ute/Hahn, Martin/Klingmüller, Bernhard/Seifert, Monika (Hrsg.): WISTA Expertenhearing 1993. Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung. Reutlingen: Diakonie. 175–202

Nirje, Bengt (1994b): Das Normalisierungsprinzip - 25 Jahre danach. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 63, 1. 12–32

Nohlen, Dieter (2014): Wahlrecht und Parteiensystem. 7. Aufl. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich

Nolda, Sigrid (1995): Vorbemerkungen. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Online unter: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1995/gieseke95_01.pdf, 09.04.2015

Nolda, Sigrid (2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. 2. durchges. Aufl. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Bildungsgesellschaft)

- Odendahl, Kerstin (2011):* Kulturpolitik. In: Nohlen, Dieter/Grotz, Florian (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. 5. überarb. u. erw. Aufl. München: Verlag C.H. Beck. 338-339
- Oerter, Rolf (1998):* Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 249-309
- Ortland, Barbara (2008):* Behinderung und Sexualität. Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Oswald, Hans (1997):* Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. 71–87
- Pixa-Kettner, Ursula/Bargfrede, Stefanie/Blanken, Ingrid (1996):* "Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte...": eine Untersuchung zur Lebenssituation geistigbehinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Baden-Baden: Nomos Verlag
- Pixa-Kettner, Ursula/Rischer, Christiane (2013):* Elternschaft von Menschen mit Behinderung - Entdiskriminierung und Ermutigung. In: Clausen, Jens/Herrath, Frank (Hrsg.): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 251–265
- Puschke, Martina (2013):* Schutz vor sexualisierter Gewalt gegen Menschen mit Behinderung: Nichts weniger als ein Menschenrecht. In: Clausen, Jens/Herrath, Frank (Hrsg.): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 135–146
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (2015):* Lehrplan Sachunterricht. Online unter: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/sachunterricht/lehrplan-sachunterricht/, 09.04.2015
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009):* Einführung Pädagogik. Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Reinhardt, Sybille (2012): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Verlag

Reiss, Kristina (2007): Behinderung von Geschlecht - Zur Exklusion von Geschlecht durch Behinderung und Produktion des Anderen. In: Jacob, Jutta/Wollrad, Eske (Hrsg.). 51–63

Riedl, Alfred (2004): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart: Steiner Verlag

Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Verlag Leske+Budrich. 21–52

Römis, Kathrin (2011): Entwicklung weiblicher Lebensentwürfe unter Bedingungen geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (1998): Lehrplan Schule für geistig Behinderte. Online unter: www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_schule_fuer_geistig_behinderte_1998.pdf?v2, 09.04.2015

Sander, Wolfgang (2010): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 2. aktual. Aufl. Marburg: Schüren Verlag

Schäfers, Markus (2009): Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Heilpädagogische Forschung. Band XXXV, Heft 4-2009. 213-227

Schäper, Sabine (2006): Ökonomisierung in der Behindertenhilfe. Berlin: LIT Verlag

Schildmann, Ulrike (2004): Behinderung: Frauenforschung in der Behindertenpädagogik. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 535-539

Schildmann, Ulrike (2007): Behinderung und Geschlecht – Datenlage und Perspektiven der Forschung. In: Jacob, Jutta/Wollrad, Eske (Hrsg.). 11-29

Schildmann, Ulrike (2015): Institutionelle Übergänge in der gesamten Lebensspanne unter besonderer Berücksichtigung von Behinderung und Geschlecht. In: VHN 2/2015. 93-97

Schlummer, Werner (2012): Erwachsenenbildung – Empowerment – Inklusion. Konkurrierende und verbindende Impulse in einer sich verändernden Gesellschaft? In: Ackermann, Karl-Ernst/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Schlummer, Werner (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung. 79-95

Schlummer, Werner/Schütte, Ute (2006): Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Schule, Arbeit, Wohnen. München: Ernst Reinhardt Verlag

Schlüter, Anne (2010): Erwachsenenbildung für Frauen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und München: Beltz Verlag/Juventa Verlag. Online unter: [www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia\[issue\]=&tx_beltz_educationencyclopedia\[action\]=show&tx_beltz_educationencyclopedia\[controller\]=EducationEncyclopedia&cHash=4d19d6f6f6eb113932c4a191ac69c12a](http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia[issue]=&tx_beltz_educationencyclopedia[action]=show&tx_beltz_educationencyclopedia[controller]=EducationEncyclopedia&cHash=4d19d6f6f6eb113932c4a191ac69c12a), 09.04.2015

Schubert, Klaus/Klein, Martina (2006): Das Politiklexikon. 4. erw. u. aktual. Aufl. Bonn: Dietz Verlag

Schuhrke, Bettina (1994): Die Entwicklung kindlicher Sexualität – beobachtet. In: Rutschky, Katharina/Wolff, Reinhart (Hrsg.): Handbuch sexueller Missbrauch. Reinbek: Rowohlt Verlag. 97-115

Schulz, Klaus/Dahmes, Wilfried (o.J.): Entwicklung der Sprachbehindertenpädagogik. Online unter: www.sonderpaedagoge.de/geschichte/deutschland/sp/sp2.htm, 09.04.2015

Schuntermann, Michael F. (2013): Einführung in die ICF. Grundkurs. Übungen. Offene Fragen. 4. überarb. Aufl. Heidelberg u.a.: Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GmbH

Schuppener, Saskia (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Schuppener, Saskia (2009): Identität von Menschen mit geistiger Behinderung. Forschungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext partizipativer Forschung. In: Janz, Frauke/Terfloth, Karin (Hrsg.). 305-320

Schwerdtfeger, Robin (2012): Pränatalmedizin – Sichtweisen im Rahmen der neuen gesetzlichen Regelungen. In: BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung 2012, 2. 23–26

Seifert, Monika (2006): Lebensqualität von Menschen mit schweren Behinderungen Forschungsmethodischer Zugang und Forschungsergebnisse. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 2-2006. Online unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/186/186, 09.04.2015

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Empfehlung zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 10.05.2012). Online unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Mobilitaets-Verkehrserziehung.pdf, 09.04.2015

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaefoe_2012.pdf, 09.04.2015

Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2002): Sonderpädagogische Förderung. Rahmenplan für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II. Online unter: www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/02-08-01_Sonderp%E4dagogik.pdf, 09.04.2015

Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2006): Welt-Umweltkunde. Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für die Gesamtschule Jahrgangsstufe 5 – 10. Online unter: www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk_gs.pdf, 09.04.2015

Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2007): Sachunterricht Bildungsplan für die Primarstufe. Online unter: www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-08-23_Sachunterricht.pdf, 09.04.2015

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2011): Rahmenlehrplan Eingangsstufe bis Oberstufe bzw. Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 10 für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Online unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/schulen_mit_sonderpaedagogischem_Foerderschwerpunkt/pdf/Geistige_Entwicklung_RLP_Sonderpaed__2011_Berlin_Brandenburg.pdf, 09.04.2015

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2013): Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, die die Abschlussstufe / den zweijährigen berufsqualifizierenden Lehrgang besuchen bzw. für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in der Werkstufe. Online unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/schulen_mit_sonderpaedagogischem_Foerderschwerpunkt/Geistige_Entwicklung_Werkstufe_RLP_Sonderpaed_2013_Berlin_Brandenburg.pdf, 09.04.2015

Senf, Gerhard (2011): Transgeschlechtliche Menschen mit Behinderung. In: Arbeit und Soziales Landesstelle für Gleichbehandlung –. gegen Diskriminierung Berlin Senatsverwaltung für Integration (Hrsg.): INKLUSIVE LEIDENSCHAFT. Lesben, Schwule, transgeschlechtliche Menschen mit Behinderung. Fachtagung Inklusive Leidenschaft. Lesben, Schwule, transgeschlechtliche Menschen mit Behinderung. Berlin, 21.-22.09.2010. 36–41. Online unter: www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/veroeffentlichungen/doku25_bf_inklusive_leidenschaft.pdf?start&ts=1416490401&file=doku25_bf_inklusive_leidenschaft.pdf, 09.04.2015

Siebert, Horst (2006): Theorien für die Praxis. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Sinason, Valerie (2000): Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Neuwied: Luchterhand Verlag

Sohns, Armin (2000): Frühförderung entwicklungsauffälliger Kinder in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Speck, Otto (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag

Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (Hrsg.) (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Online unter www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2008.pdf?__blob=publicationFile, 09.04.2015

Steiner, Gusti (2001): Einführung: Selbstbestimmung und Persönliche Assistenz. In: MOBILE - Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. und Zentrum für selbstbestimmtes Leben Köln (Hrsg.): Handbuch Selbstbestimmtes Leben mit Persönlicher Assistenz. Ein Schulungskonzept für Persönliche AssistentInnen. Band B. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher. 25–46

Stengel-Rutkowski, Sabine (2009): Vorgeburtliche Beratung und Unterstützung. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): Frühe Hilfen bei Behinderungen und Benachteiligungen. Basiswissen Sonderpädagogik. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 31-68

Stinkes, Ursula (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag. 82-107

Stöppler, Reinhilde (2014): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Stöppler, Reinhilde/Wachsmuth, Susanne (2010): Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder. Paderborn: Schöningh Verlag

Terfloth, Karin/Bauersfeld, Sören (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Tesch-Römer, Clemens/von Kondratowitz, Hans-Joachim (2007). Entwicklung über die Lebensspanne im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. In: Brandstädter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Ein Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 569-598

Theunissen, Georg (2001): Die Independent Living Bewegung. Empowerment-Bewegungen machen mobil (I). Online unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-4-01-theunissen-independent.html>, 09.04.2015

Theunissen, Georg (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Theunissen, Georg (2005): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis. 4. neu bearb. u. stark erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Theunissen, Georg (2006): Inklusion - Schlagwort oder zukunftsweisende Perspektive? In: Theunissen, Georg/Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen - Soziale Netze - Unterstützungsangebote. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 13–40

Theunissen, Georg (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit. 2. Aufl. Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag

Thiessen, Barbara (2008): Auslaufmodell Hausfrau oder traditionelle Mütterlichkeit in neuem Gewand? Mütter in Medien und Alltag. In: BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. 3-2008. 7-10

Thimm, Walter (1994): Das Normalisierungsprinzip. Eine Einführung. 5. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag

Thomas, Helgard/Kretschmann, Johanna/Lehmkuhl, Ulrike (2006): Die Sicht der Bewohnerinnen und Bewohner zu sexueller Selbstbestimmung und sexualisierter Gewalt. In: Fegert, Jörg M./Jeschke, Karin/Thomas, Helgard/Lehmkuhl, Ulrike (Hrsg.): Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt. Ein Modellprojekt in Wohneinrichtungen für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim: Juventa Verlag. 69-226

Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1998): Vorläufiger Lehrplan für die Förderschule für Geistigbehinderte Juli 1998. Leben und Lernen in der Förderschule für Schüler mit geistiger Behinderung - Pädagogische Grundlegung zu den Fachlehrplänen. Online unter: www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2461, 09.04.2015

Tietgens, Hans (2011): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 25–42

Vent, Angela (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

von Hentig, Hartmut (1999): Bildung. Ein Essay. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS Verlag

Vorländer, Hans (2004): Demokratie - Geschichte eines Begriffs. In: Informationen zur politischen Bildung, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung (284). Online unter www.bpb.de/politik/wahlen/bundestagswahlen/62495/der-begriff-demokratie, 09.04.2015

Wacker, Elisabeth (2005): Selbst Teilhabe bestimmen? In: Wacker, Elisabeth/Bosse, Ingo/Dittrich, Thorsten/Niehoff, Ulrich/Schäfers, Markus/Wansing, Gudrun/Zalfen, Birgit (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 11–19

Waldschmidt, Anne (1999): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Opladen: Verlag Leske+Budrich

Wanzeck-Sielert, Christa (2003): Psychosexuelle Entwicklung des Kindes und sexualpädagogische Herausforderungen. In: BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. 4-2003. Online unter: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=459>, 09.04.2015

Weber, Christian (2011): Anforderungen an die Begutachtung zur Feststellung einer Geschäftsunfähigkeit. Anmerkung zu BAG, Urt. v. 28.05.2009 – 6 AZN 17-09 – AP Nr. 1 und § 57 ZPO = NJW 2009, 3051. [hrsg. von diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht. DVfR Deutsche Vereinigung für Rehabilitation]. Online unter www.reha-recht.de/fileadmin/download/foren/c/2011/C1-2011__Begutachtung_zur_Feststellung_einer_Gesch%C3%A4ftsunf%C3%A4higkeit.pdf, 09.04.2015

Weibernetz e.V. (Hrsg.) (2011): Frauenbeauftragte in Einrichtungen. Projektergebnisse und Empfehlungen. Online unter www.weibernetz.de/frauenbeauftragte/download/frauenbeauftragte-a5-web.pdf, 09.04.2015

- Weibernetz e.V. (Hrsg.) (2014): Pressemitteilung: Demnächst muss es in allen Werkstätten für behinderte Menschen Frauenbeauftragte geben! Online unter: www.weibernetz.de/frauenbeauftragte/download/pm_weibernetz_15-10-2014.pdf, 09.04.2015
- Wember, Franz B. (2009): Individuelle Förderung – Kern der sonderpädagogischen Förderung und zentrales Instrument der Qualitätssicherung. In: Wember, Franz B./Prändl, Stephan (Hrsg.): Standards der sonderpädagogischen Förderung. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag. 89-108
- Werner, Birgit (2011): Didaktik und Förderung unter erschwerten Bedingungen. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 43-66
- WHO (World Health Organisation) (2014): Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. Übersetzung. Online unter: www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf, 09.04.2015
- Widulle, Wolfgang (2012): Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen. 2. durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wierlemann, Sabine (2002): Political Correctness in den USA und in Deutschland. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Wilkens, Renate (2004): Selbstbestimmung als (heil-)pädagogisches Denkmodell. In: Sasse, Ada/Vitková, Marie/Störmer, Norbert (Hrsg.): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt Verlag. 171–176
- Windisch, Monika (2014): Geschlecht - Behinderung - Soziale Ungleichheit. Bielefeld: transcript verlag
- Wittpoth, Jürgen (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. 3. überarb. Aufl. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Social Research Sozialforschung 1(1), Art. 22. Online unter www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519.%5D#g2, 09.04.2015

Wüllenweber, Ernst (Hrsg.) (2004): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2003): Psychologie. 7. Aufl. Berlin: Springer Verlag

Zinsmeister, Julia (2007): Mehrdimensionale Diskriminierungen: Das Recht behinderter Frauen auf Gleichberechtigung und seine Gewährleistung durch Art. 3 GG und das einfache Recht. Baden-Baden: Nomos Verlag

Rechtsquellenverzeichnis

BGB (2014): Bürgerliches Gesetzbuch. Online unter: www.gesetze-im-internet.de/bgb/, 09.04.2015

BremWahlG (2014): Bremisches Wahlgesetz. Online unter: <https://bremen.beck.de/default.aspx?vpath=bibdata%2fges%2fBrWahlG%2font%2fBrWahlG.htm&mode=all>, 09.04.2015

BVerfG (2002): Bundesverfassungsgericht. Verfahren zur verfassungsrechtlichen Prüfung des § 1304 BGB (BVerfG, 1 BvL 14/02 vom 18.12.2002). Online unter: www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/lk20021218_1bv1001402.html, 09.04.2015

BWahlG (2014): Bundeswahlgesetz. Online unter: www.gesetze-im-internet.de/bwahlg/, 09.04.2015

GG (2014): Grundgesetz. Online unter: www.gesetze-im-internet.de/gg/, 09.04.2015

HeimwV (2002): Heimmitwirkungsverordnung. Online unter: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/heimmitwirkungsverordnung/gesamt.pdf, 09.04.2015

HGlG (2015): Hessisches Gleichberechtigungsgesetz. Online unter: www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/1xyz/page/bshesprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-GleichstGHE2007rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=30&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true, 09.04.2015

HmbSG (2014): Hamburgisches Schulgesetz. Online unter: www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHArahmen, 09.04.2015

HWBG (2015): Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen. Online unter: www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/1kgd/page/bshesprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=2&numberofresults=6&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-WeitBiGHERahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#jlr-WeitBiGHERahmen, 09.04.2015

Kommunalwahlgesetz (1998): Gesetz über die Kommunalwahlen im Lande Nordrhein-Westfalen. Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/pl_text_anzeigen?v_id=4520040121111440485#det309886, 09.04.2015

SchG (2014): Schulgesetz für Baden-Württemberg. Online unter: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&max=true, 09.04.2015

SchoG (2014): Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz). Online unter: http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/SchulOG_SL_rahmen.htm, 09.04.2015

SchulG M-V (2014): Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. Online unter: www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs, 09.04.2015

SchulG Nordrhein-Westfalen (2014): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Online unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgese tz.pdf, 09.04.2015

SchulG Rheinland-Pfalz (2014): Schulgesetz Rheinland-Pfalz. Online unter: <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/n9a/page/bsrlpprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=146&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true>, 09.04.2015

SchulG Sachsen (2010): Schulgesetz für den Freistaat Sachsen. Online unter: www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=1466513891122, 09.04.2015

SchulG Schleswig-Holstein (201): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Online unter: www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true, 09.04.2015

SGB IX (2015): Sozialgesetzbuch IX. Online unter: www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/, 09.04.2015

StGB (2015): Strafgesetzbuch. Online unter: www.gesetze-im-internet.de/stgb/, 09.04.2015

ThürSchulG (2013): Thüringer Schulgesetz. Online unter:
<http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true>, 09.04.2015

UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Online unter:
www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//%255B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%255D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__1428759678055, 09.04.2015

WMVO (2001): Werkstättenmitwirkungsverordnung. Online unter: www.gesetze-im-internet.de/wmvo/, 09.04.2015

Internetquellen

Augustinum Gruppe (2015): Heilpädagogisches Centrum Augustinum. Online unter: www.hpca.de, 09.04.2015

BAG: WfbM (Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen) (2013): Menschen in Werkstätten. Online unter www.bagwfbm.de/page/25, 09.04.2015

Bibliographisches Institut GmbH (2015): Schwätzen. Online unter: www.duden.de/rechtschreibung/schwaetzen, 09.04.2015

Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung (2015a): Kursprogramm. Online unter: www.erwachsenenbildung-hamburg.de/programm.php, 09.04.2015

Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung (2015b): Kurs 10. Bürgerschaftswahlen in Hamburg – Was wählen wir da eigentlich? Online unter: www.erwachsenenbildung-hamburg.de/kurs.php?ID=10, 09.04.2015

Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung (2015c): Kurs 13. Ich komme klar ohne rechtliche Betreuung. Online unter: www.erwachsenenbildung-hamburg.de/kurs.php?ID=13, 09.04.2015

Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung (2015d): Kurs 93. Fortbildung für Interessensvertreter. Online unter: www.erwachsenenbildung-hamburg.de/kurs.php?ID=93, 09.04.2015

Bildungsserver Sachsen-Anhalt (2015): Lehrplan für die Förderschulen für Geistigbehinderte. Online unter: www.bildungs-lsa.de/lehrplaene___rahmenrichtlinien/foerderschule.html, 09.04.2015

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2015a): 1950er Jahre Gründungsphase. Online unter: http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/1950er/index.php, 09.04.2015

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2015b): Bildungsinstitut inForm. Online unter: www.lebenshilfe.de/de/fortbildung/institut-inform/index.php, 09.04.2015

Hamburg (2015a): Hamburgs Sonderschulen. Online unter:
www.hamburg.de/sonderschulen/, 09.04.2015

Hamburg (2015b): Sonderpädagogische Bildung, Beratung und Unterstützung. Online unter: www.hamburg.de/inklusion-in-hamburgs-schulen-informationen-foerderschwerpunkte/4271532/sonderpaedagogische-bildung-beratung-unterstuetzung/, 09.04.2015

Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (Hrsg.) (2015): Schwangerschaftsabbrüche. Online unter:
www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Gesundheit/Schwangerschaftsabbrueche/Tabellen/RechtlicheBegrueendung.html;jsessionid=8F790A31753EBBF3FA4241DA4C9AC01E.cae1, 09.04.2015

Weibernetz e.V. (2015a): Das Projekt Frauen-Beauftragte in Einrichtungen. Eine Idee macht Schule. Das 1. Projekt 2008 – 2011. Online unter:
<http://weibernetz.de/frauenbeauftragte/ersteprojekt.html>, 09.04.2015

Weibernetz e.V. (2015b): Das Projekt Frauen-Beauftragte in Einrichtungen. Eine Idee macht Schule. Das 2. Projekt 2013 bis 2016. Online unter:
http://weibernetz.de/frauenbeauftragte/2te_projekt.html, 09.04.2015

Medienverzeichnis

Lebenshilfe Berlin gGmbH (2013): Politik geht uns alle etwas an! [Film]. Online unter: www.youtube.com/user/LebenshilfeBer, 09.04.2015

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der ‚Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis‘ niedergelegt sind, eingehalten.

Ort, Datum

Karoline Klamp-Gretschel